

Isabel Maria Lobato Lopes

**As fotografias na construção de conceções  
de emigração: um estudo com alunos do  
3º Ciclo do Ensino Básico**

Julho de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Isabel Maria Lobato Lopes

**As fotografias na construção de conceções  
de emigração: um estudo com alunos do  
3º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na  
Educação em História e Ciências Sociais

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu Melo**

Julho de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

À memória de meu Pai.  
Às mulheres da minha vida.



## **Agradecimentos**

À Doutora Maria do Céu Melo pela dedicação e apoio prestados constantemente e pela magnanimidade com que esteve sempre presente. Concisa e exigente, foi um motor de incentivo para o desenvolvimento deste trabalho.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Briteiros, em especial ao Dr. Fernando Silva, pela confiança depositada neste estudo e pela autorização de o implementar na sua escola.

Aos alunos da turma do 9º ano da Escola Básica 2 e 3 de Briteiros, pela sua disponibilidade, participação e satisfação demonstradas na implementação do estudo.

À Conceição, ao João e ao Vítor pela generosidade com que partilharam saberes e as suas vivências que se traduziram numa mais-valia para este estudo.

À Nádea e à Sandra pela colaboração nos arranjos finais, o que tornou possível a partilha de momentos únicos de cumplicidade.

Às minhas colegas de mestrado, em particular à Maria José e à Mingas, pelas alegrias e dores partilhadas que fizeram crescer sentimentos e laços de amizade.

Aos meus amigos pela compreensão das minhas ausências na partilha de momentos de confraternização, mas sempre presentes quando solicitados, quer nos bons quer nos maus momentos.



## RESUMO

O presente estudo insere-se no domínio da Educação em Ciências Sociais e procura realçar a importância da fotografia, enquanto fonte primária relevante no ensino/aprendizagem das Ciências Sociais. Foi implementado em contexto escolar, realizado em situação real de sala de aula de Geografia. Tinha como objetivo compreender de que forma é que os alunos analisam, interpretam, fazem perguntas às fotografias e constroem narrativas a partir das fotografias enquanto fontes de informação. A questão de investigação foi: *“Que concepções de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?”*.

Os instrumentos de recolha de dados foram, um questionário e uma ficha de metacognição. O primeiro solicitava aos alunos a realização das seguintes tarefas: proceder a uma observação focalizada das fontes, identificar as intenções do fotógrafo, fazer perguntas às fotografias, e construir uma narrativa aberta sobre o dia-a-dia dos emigrantes. O segundo pedia aos alunos que fizessem uma avaliação do processo de aprendizagem e resolução do questionário.

Com este estudo pretendemos compreender os processos de construção de concepções de emigração a partir de fotografias (fontes icónicas) e consequentemente encontrar implicações para o ensino em Ciências Sociais.





## ABSTRACT

This is a study in the field of education in social sciences aiming to highlight the importance of photography as a relevant primary source in the teaching/learning process of social sciences. It was implemented in school context, developed in a Geography classroom daily routine. The purpose was to understand the way students analyze, interpret, interrogate photos and construct narratives from photographs as sources of information. The research question was: *“What concepts of emigration do students construct from photos of the 50s/60s?”*

A questionnaire and a metacognition sheet were used as data-collection instruments. The first one required students to accomplish the following tasks: to carry out focused observation of the sources, to identify the photographer's intentions, questioning the photos and construct a narrative of the emigrants' daily life. The second one required students to evaluate the process of learning and filling out the questionnaire.

In this study we intend to understand the construction processes of emigration concepts from photos (iconic sources) and, consequently, to find implications for teaching in social sciences.



## “La Petite Portugaise”

A dúvida persistia... Seria mesmo ela?

Todos com quem falou dizem que sim, até a sua mãe a reconheceu na fotografia, com seis anos, nos terrenos lamacentos do bidonville de St. Denis.

Até Janeiro de 2011...

Era a Maria da Conceição Tina, mulher, mãe de três filhos e professora.

Agora, é a menina da fotografia - “La Petite Portugaise”.

Tanto significado nesta imagem.

Paris! O mito! Os bidonvilles!

Vem à memória a vergonha que sentiam da vida que levaram e que sempre quiseram esquecer.

Mas, na verdade, era ela. E a fotografia tão bonita.

Contactou o autor. Não se lembrava de a ter tirado.

Bloncourt disse-lhe que naquele dia, no bidonville, ela ficou à espera que a fotografasse, sorrindo.

No colo, o amor da sua vida, a boneca que a mãe lhe prometera quando partiram a salto para França.

Na mão uma filhós, que lembra o Natal em Portugal.

Recorda a barraca de madeira revestida com placas, onde viveram. Duas divisões.

Tomavam banho numa bacia de plástico, uma vez por semana.

Hoje, tem cinco casas de banho. As divisões mais bonitas da sua casa. Gosto que vem dos dias vividos no bidonville.

Turbilhão de sentimentos e emoções...

Na memória tem a ideia que as crianças, ali, eram felizes.

Os adultos trabalhavam muito e as crianças ficavam no bidonville à guarda de uma senhora.

Na memória tem a ideia que quando conheceu Bloncourt, em junho, houve um grande abraço.

Como se já se conhecessem há muitos anos.

E... ao longo do tempo fez parte da vida da família do fotógrafo, exposta na parede da sua sala.

Símbolo da emigração portuguesa.

Hoje, confronto com a mesma realidade.

Uma filha licenciada sem emprego que impõe de novo um ‘estrangeiro’.

O reviver de memórias passadas.

Quer voltar a ver Bloncourt, dar um novo grande abraço.

Surpreendê-lo. Mudou.

Agora já não tem vergonha do passado.

Turbilhão de sentimentos e emoções...

É feliz.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - A FOTOGRAFIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS .....	5
1.1 Da história da fotografia, ao fotojornalismo e à fotografia documental .....	5
1.2 A fotografia nas Ciências Sociais .....	15
1.3 A fotografia enquanto documento nas Ciências Sociais.....	23
1.4 A Fotografia e as migrações .....	29
CAPÍTULO 2 - DO CURRÍCULO À FOTOGRAFIA NO ENSINO .....	33
2.1. As Migrações e as fotografias no Currículo .....	33
2.2 Estudos sobre o uso de fotografia na sala de aula .....	38
CAPÍTULO 3 - O ESTUDO .....	55
3.1 Objetivo do estudo .....	55
3.2 Contexto de implementação.....	57
3.3 Procedimentos: a implementação e os instrumentos .....	60
3.4 Metodologia de análise e interpretação dos dados .....	66
3.5 Legenda de siglas utilizadas.....	69
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS .....	71
4.1 O que estas fotografias me dizem? .....	71
4.1.1 Análise da descrição do que se passa na fotografia .....	71
4.1.2 Análise das razões por que o fotógrafo tirou esta fotografia .....	74
4.1.3 Análise das perguntas feitas às fotografias .....	81
4.1.4 Análise das respostas à tarefa “Se estivesse estado lá, o que sentirias?” .....	92
4.1.5 Análise das narrativas sobre “o dia-a-dia dos emigrantes” .....	96
4.2 Conclusões parcelares do instrumento “O que estas fotografias me dizem?” .....	107
4.3 Ficha de metacognição .....	110
REFLEXÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	
ANEXO I - Instrumento aplicado no estudo	
ANEXO II - Ficha de metacognição	
ANEXO III - Notícia de jornal	



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Guia para análise do texto visual (Oliveira, 2004; Marques, 2007, adapt.) .....	42
Quadro 2: Modelo de avaliação das respostas escritas dos alunos sobre fontes históricas (Felten, 2003, adapt.) .....	45
Quadro 3: Desenho do Estudo .....	56
Quadro 4: Categorias de análise - Razões do fotógrafo.....	67
Quadro 5: Categorias de análise das perguntas feitas às fotografias (Busching & Slesinger, 1995; Melo, 2007; 2009) .....	67
Quadro 6: Categorias de análise da natureza das narrativas .....	68
Quadro 7: Número de ocorrências de referência a elementos e ações presentes na 1ª Fotografia “De regresso a casa...” (N=25) .....	72
Quadro 8: Número de ocorrências de referência a elementos e ações presentes na 2ª Fotografia “É preciso fazer fila para procurar água...” (N=25) .....	72
Quadro 9: Número de ocorrências de referências a elementos e ações presentes na 3ª Fotografia “Lar doce lar...” (N=25) .....	72
Quadro 10: Número de ocorrências de referência a elementos e ações presentes na 4ª Fotografia “A menina e a sua boneca” (N=25) .....	73
Quadro 11: Distribuição das razões por que o fotógrafo tirou esta fotografia pela sua natureza (N=25) .....	74
Quadro 12: Distribuição do número total de perguntas feitas às fotografias por categoria (N=25) .....	81
Quadro 13: Categorias de análise da natureza das narrativas (N=25) .....	97
Quadro 14 – Os objetivos desta tarefa (N=25).....	110
Quadro 15 – Dificuldades na interpretação da fotografia (N=25) .....	110
Quadro 16 – Dificuldades na escrita do texto (N=25).....	111





## INTRODUÇÃO

O novo paradigma emergente da ciência pós-moderna aponta-nos para um conhecimento compreensivo e amplo, público e privado com fluidas fronteiras e de complexas interpenetrações. A incerteza do conhecimento constitui a chave do entendimento de um mundo que mais do que ser controlado tem que ser contemplado, e a sua qualidade mede-se pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e partilha (Santos, 1987).

Nenhuma forma de conhecimento é racional, só o aspeto geral de todas elas o é. Desta maneira, a ciência pós-moderna tem de comunicar com outras formas de conhecimento, deixando-se enredar por elas. O conhecimento do senso comum é outra forma de conhecimento igualmente importante, consistindo no conhecimento popular e prático com que, no quotidiano, direcionamos os nossos comportamentos e damos sentidos à nossa vida. A ciência pós-moderna procura restituir os direitos perdidos do senso comum ao atribuir-lhe algum potencial que enriquece a nossa relação com o mundo, considerando importante o salto que é dado do conhecimento científico para o senso comum. Mais defende que o conhecimento científico só se concretiza na medida em que se converte em senso comum.

É nesta perspetiva que se enquadra este estudo uma vez que parte do conhecimento científico das Ciências Sociais caldeado em conhecimento curricular (leccionado), tenta compreender as conceções de emigração que os alunos do ensino básico apresentam após a leitura e interpretação de fontes icónicas (fotografias) que retratam aspetos da “vida real” dos emigrantes portugueses em França nas décadas de 50/60 do século XX.

O quotidiano destes alunos é rico em contactos com emigrantes locais (familiares) que foram para França, numa primeira fase, seguindo-se a Suíça e a Alemanha, as Caraíbas, e na atualidade de novo a França. De há umas décadas a esta parte, esta região tem sido fortemente fustigada pelo fenómeno emigratório, sobretudo porque a imprevisibilidade do futuro traz às gerações de trabalhadores vindouras uma significativa vontade de procurarem soluções laborais e financeiras noutros países mais ou menos longínquos.

Este provir faz-nos pensar que a cultura-mundo da hipermodernidade, na opinião de Lipovetsky & Serroy (2010: 25)“(…) coincide com o fim da Guerra Fria e, mais em geral, com a

dissolução das ideologias progressistas que afirmavam que a História tinha um sentido, que ela avançava necessariamente para a liberdade e a felicidade. Este otimismo histórico criou rugas. Perdemos a fé num futuro radioso e sempre melhor. Para onde vamos? O futuro será o quê?”. São estas interrogações que nos incomodam, face a uma realidade em que atualmente são cerca de seiscentos portugueses que procuram todos os dias o consulado português em França para adquirirem o “livret de famille”.

Neste contexto, torna-se relevante discutir os processos de emigração em termos educativos. O estudo das migrações é crucial para o entendimento e o cruzamento com a realidade local, pelo que, para cumprir este aspeto, proceder-se-á à leitura e interpretação de fotografias dos anos 50/60 que retratam a realidade vivida pelos emigrantes portugueses. Procuraremos, ainda, compreender a ponte entre esta realidade e o tutear do conhecimento científico. Temos a considerar que o ensino de massas não possui conhecimento real do mundo que os espera lá fora, particularmente na dimensão profissional. Segundo Lipovetsky & Serroy (2010: 197) “ A separação entre a escola, lugar de aquisição de saber teórico, e a atividade social, lugar da atividade prática, é uma desvantagem importante para o conhecimento do mundo e a inserção futura dos alunos na vida ativa.”

De modo a suscitar conhecimentos e capacidades e o despertar de consciências, propomos neste estudo um trabalho com fontes icónicas (fotografias), proporcionando aos alunos contextos que despoletem interesses profundos no seu íntimo, bem como disponibilizarmos os meios para concretizarem esses interesses com esforço e em liberdade. Este esforço está inerente a qualquer aprendizagem e segundo Marques (2007:3) “...deve ser natural e voluntário, exigido pelo interesse do aluno e não do professor, onde não se devem esquecer os conteúdos curriculares e até mesmo a importância de uma memorização consciente”.

O lugar central que as imagens ocupam nos dias de hoje faz com que os fenómenos que ocorram nas antípodas sejam observados com emoção, aproximando o além do longínquo do aqui e agora, erodindo as fronteiras entre nós e os outros, o passado e o presente. A utilização pedagógica da fotografia nas aulas de Ciências Sociais tem sido feita fundamentalmente como ilustração, ou para despertar no aluno uma maior motivação para as aprendizagens e permite adquirir competências gerais de literacia visual.

No entanto, as fotografias como fontes icônicas exigem uma metodologia específica de leitura já que as fotografias são formas de ficcionar o real. Cada fotógrafo tem a sua visão do mundo, sendo o real a parte do ficcional que se consegue 'provar' que existe, e ver através dos olhos do fotógrafo é sempre uma interpretação.

Assim, a nossa preocupação consiste em tentar perceber se a leitura e interpretação de fotografias alteram as concepções dos alunos sobre emigração. Para tal colocámos a seguinte questão de investigação: *"Que concepção de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?"*

Esta dissertação está organizada do seguinte modo:

No primeiro capítulo, *A Fotografia nas Ciências Sociais*, procedemos a uma breve abordagem da evolução histórica da fotografia, seguindo-se uma caracterização do fotojornalismo e da fotografia documental. Posteriormente tratamos do papel da fotografia nas Ciências Sociais e da fotografia enquanto documento nestas ciências. Por último, falamos das fotografias e as migrações.

No capítulo dois, *Do Currículo à Fotografia no Ensino*, procuramos fazer uma abordagem das migrações e as fotografias no currículo. De seguida apresentamos estudos sobre o uso da fotografia na sala de aula.

No capítulo três, *O Estudo*, descrevemos o desenho do estudo, apresentamos os objetivos e a questão de investigação, o contexto de implementação, os procedimentos, a implementação e os instrumentos e a metodologia de análise e interpretação dos dados.

No capítulo quatro, *Análise de Dados*, procuramos fazer uma análise dos dados adotando uma abordagem descritiva e fundamentalmente qualitativa que obedeceu a dois momentos. O primeiro momento consistiu na análise dos dados oriundos da Ficha de Trabalho "O que estas fotografias me dizem?". São apresentados e discutidos os resultados obtidos com base nas respostas dos alunos, nas perguntas feitas às fotografias e nas narrativas abertas. Fazemos uma demonstração do processo de análise qualitativa através dos exemplos, seguidos de alguns comentários gerais; O segundo momento foi dedicado à análise da Ficha de

Metacognição que se traduziu num tratamento estatístico simples dos dados para podermos proceder a comparações entre os diferentes parâmetros avaliados.

Nas *Reflexões Finais* apresentamos as conclusões do estudo, as implicações deste para o ensino das Ciências Sociais e umas breves sugestões para estudos futuros.

## CAPÍTULO 1 - A FOTOGRAFIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Este capítulo apresentará um caminho do estado da arte que cobre uma breve história da fotografia, seguida de uma focalização na caracterização do fotojornalismo e da fotografia documental, dimensões que enformam o objeto principal deste estudo.

### 1.1 Da história da fotografia, ao fotojornalismo e à fotografia documental

Já desde 350 a.C. que se conhecia na Grécia Antiga o processo de produção de imagens através da passagem da luz por um pequeno orifício. Há evidências deste processo no período em que Aristóteles viveu, o que demonstra que a história da fotografia podia ser contada a partir da mais remota Antiguidade, quando alquimistas e químicos desenvolveram experiências com este fim. O termo foto tem origem grega “*phôs*”, que quer dizer luz. A palavra fotografia significa “a arte de fixar a luz de objetos mediante a ação de certas substâncias” (Bellone, 1997: 5). Em 1826, surgiu a heliografia desenvolvida pelo francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833), técnica consistia num processo químico para fixar numa câmara escura a luz transmitida pelos objetos. Posteriormente, Niépce trabalhou conjuntamente com Louis Jacques Mande Daguerre (1787-1851), que veio a ser considerado o inventor da daguerreotipia (1839). Este processo resultava do uso de uma fina camada de prata polida, aplicada sobre uma placa de cobre e sensibilizada em vapor de iodo, resultando daí uma imagem de elevada precisão, contudo, somente numa única cópia. Em 1832, o francês radicado na Vila de São Carlos (atual campinas), na recente nação brasileira, Antoine Hercule Romuald Florence (1804-1879) realizou as suas pesquisas relativas à reprodução de imagens mediante processos químicos que ele próprio apelidou de ‘*photographie*’, termo que só se vulgarizou em 1839. Posteriormente, William Henry Fox Talbot (1800-1877) desenvolveu em 1835 o primeiro calótipo ou talbótipo, que consistia numa técnica em que se empregava papel albuminado para a reprodução da imagem. Com o objetivo de captar e de fixar imagens na câmara escura, diferentes pesquisadores de diversos lugares, quer da Europa, quer da América, desenvolveram entre 1820 e 1860 diferentes pesquisas, a título individual ou coletivo, de processos físico-químicos. Deveu-se a François Arago, membro do Parlamento Francês, na Academia de Ciências e de Belas Artes

da França, a divulgação das experiências realizadas pelos franceses Niépce e Daguerre, publicidade esta que levou ao facto de estes autores passarem a ser considerados como os inventores da fotografia.

A natureza da fotografia foi alvo de profunda polémica nos primeiros anos de existência. Para os mais conservadores a imagem fotográfica foi considerada uma blasfémia, mas na Europa intelectual enquanto uns consideravam-na como uma estética absolutamente inovadora que viria a revolucionar o mundo das artes, outros encaravam-na como uma técnica exata e precisa que possibilitava ao homem moderno concretizar o seu sonho de conquista e domesticação da natureza. Para além destes, houve ainda outros que não se preocuparam com os debates teóricos à volta da natureza da fotografia e com um espírito de encantamento e pragmatismo lançaram-se com a câmara escura, de forma profissional ou amadora, nas “conquistas da modernidade em embalsamar frações de tempos que rapidamente iam se perdendo no turbilhão das mudanças em curso” (Borges, 2005: 39).

Em 1854, Gaspard-Felix Tournachon, mais conhecido por Nadar (1820-1910) abriu um estúdio de retratos fotográficos em Paris que se tornou num lugar privilegiado de encontro da elite artística, intelectual e científica francesa e estrangeira. Grande parte da fotografia, profissional ou amadora, passou pela produção de retratos de indivíduos cujo desejo consistia em transcender os muros do anonimato erguidos pelo ritmo veloz e voraz da modernidade. Mais tarde, uma nova técnica popularizou o retrato fotográfico a partir de meados do século XIX, mais concretamente em 1854, tendo deixado de ser um privilégio exclusivo dos membros da alta burguesia e da aristocracia e passando a ser um produto comercial e industrial. O fotógrafo francês André Adolphe Eugène Disdéri (1819-1889) criou um aparelho que permitia tirar até oito clichés simultâneos, iguais ou diferentes, numa única chapa. Foi inventado o “cartão de visita”, que contribuiu de forma decisiva para o embaratecimento da fotografia. Logo de imediato começa a verificar-se uma democratização da fotografia. Anúncios na comunicação social começaram a atrair homens e mulheres que individualmente ou em grupos exploravam as suas fantasias com os apetrechos disponibilizados pelos estúdios. A origem socioeconómica destas pessoas era bastante diversificada e muitas vezes eles apareciam travestidos de nobres e burgueses, não deixando de revelar a sua pele mal tratada, semblante cansado e rigidez na postura, denunciando a sua situação subalterna na estrutura social.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, período denominado de Revolução Surrealista, muitos já tinham um entendimento da fotografia como imagem híbrida. As colagens do fotógrafo

Man Ray (1890-1976) em conjunto com os pintores como Miró, Picasso, Salvador Dali, Max Ernest, subverteram as tentativas anteriores de reduzir a fotografia a um mecanismo técnico fortemente sofisticado, no campo do realismo estético. A partir deste momento a fotografia “encarna a forma híbrida de uma ‘arte inexata’ e, ao mesmo tempo, de uma ‘ciência artística’, o que não tem equivalentes na História do pensamento ocidental” (Costa, 2003). Pesquisadores como Roland Barthes (1915-1980) e Cartier-Bresson (1908) estão ligados a um conjunto de questões relativas à especificidade da linguagem fotográfica e da sua possível similitude com outros tipos iconográficos. As teorias de Barthes, a partir da década de 80 do século XX, têm funcionado como alavanca para o debate e a reflexão acerca de questões e problemas relacionados com a natureza da linguagem fotográfica. Existe uma maior tendência, entre os teóricos das imagens visuais, para salientar as semelhanças presentes entre a fotografia e as restantes da “comunidade de imagens”, como expressava Barthes. Na opinião de Borges:

*“Já entre os analistas da imagem fotográfica strito sensu, é possível localizar pelo menos duas tendências analíticas. Alguns colocam a gênese automática da fotografia como um divisor de águas entre ela e as demais formas iconográficas; outros reconhecem sua gênese automática mas a definem como uma imagem híbrida, ou seja, como uma amálgama de natureza, técnica e cultura, cuja análise não se reduz a um único centro. Pressupõe a conjugação, nem sempre simétrica, de suas diferentes dimensões.” (2005:40).*

Neste período entre os anos 20 e 40 do século XX foi reforçada a teoria de que por detrás de cada câmara fotográfica há um ou mais indivíduos interessados em difundir as suas preocupações e intenções sociais, a sua visão da realidade. A utilização da fotografia foi-se democratizando e popularizando ao longo de todo o século XX. Ela teve uma profunda influência no meio artístico pela sua capacidade de reproduzir a realidade, o instantâneo, numa fase inicial a preto e branco, posteriormente também a cores. A fotografia proliferou por toda a parte e passou a ser um elemento constitutivo do quotidiano e da cultura moderna e contemporânea.

No decurso de todo o século XX, com a descoberta de novas técnicas fotográficas foi imputado às imagens fotográficas um papel fundamental na imprensa escrita. Já durante a Primeira Guerra Mundial a fotografia de imprensa constituiu um dos principais veículos de propagação de notícias e de produção de interpretações sobre os acontecimentos históricos. Na atualidade, as fotografias são facilmente manipuláveis e existem em formatos de fácil acesso graças à gravação digital de imagens, permitindo ao fotógrafo aproveitar ao máximo as potencialidades disponibilizadas pelas câmaras fotográficas digitais.



Confrontados com a grande diversidade de registos fotográficos, os especialistas começaram a atribuir a condição de fonte às imagens fotográficas, desempenhando um papel importante no estudo da sociedade moderna e contemporânea, acabando os historiadores por questionar: Que contributos históricos produzem as fotografias? Já W. J. T. Mitchell (1994) proclamou a chegada da “viragem pictórica” como força dominante no campo da cultura e considerou que “O problema do Século XXI é o problema da imagem”.

A reflexão sobre a importância da fotografia deve ser enquadrada necessariamente na categoria profissional – o **fotojornalismo**, que nasce naturalmente com o uso desta no conjunto de tipos de textos visuais que os jornais irão adotar quando simultaneamente o processo de impressão e reprodução foi sendo melhorado tecnicamente, e com a diminuição de custos na sua inclusão com os textos verbais.

Um jornal tem como finalidade a disponibilização de informação jornalística a respeito do momento presente, empregando um discurso informativo que relata os factos da atualidade e que sejam de interesse público. Na opinião de Karam (2004: 63) “O noticiável vive de alguma maneira submetido a impedimentos: tempos, recursos, espaços.”. Ele ultrapassa os próprios obstáculos como meio para atingir ou apreender a noção que se tem da realidade. Ora a fotografia de imprensa tem objetivos pragmáticos. O seu uso é secundário e não lhe é atribuído o sentido primordial da informação. O leitor jornalístico interpreta a fotografia jornalística como complemento e não como elemento fulcral no decifrar da informação disponibilizada. Mesmo que os utilizadores da imagem atribuam um papel secundário ao discurso visual, este discurso é fulcral na representação e interpretação da informação sobre o evento jornalístico. É importante e consistente o papel da fotografia pois sem ela o jornal subsistiria apenas nas suas funções básicas. Segundo Karam (2004: 68) “(...) no momento de interpretação, usar e seleccionar o jornal, as imagens cumprem um papel importante como indicadores de leitura, instrutoras na interpretação e orientadoras de algumas particularidades que ao sujeito enunciar... interessa ressaltar (função conativa).”

O fotojornalismo nasce no século XIX, e o seu propósito era apresentar o flagrante com uma intenção de denúncia, já que as fotos apresentavam uma potencialidade de mobilização da opinião pública, transformando-as em vítima frequente das mais diversas formas de manipulação e censura. Segundo Vilar e Carvalho (2008), nos anos 20 do século XX prolifera a consciência do papel central da imagem na construção da opinião, ideologia e imaginário social,

vinculada à proliferação da imprensa ilustrada e ao nascimento do fotojornalismo. Na verdade, o fotojornalismo jogou também o papel de propagar a cultura de massas produzida pela indústria cultural que tinha surgido paulatinamente na Europa na segunda metade do século XIX cuja difusão foi feita através dos meios de comunicação de massas da época (a imprensa, a fotografia e o gramofone). Segundo Oliveira (2004) “É a cultura vista como mercadoria”, produzida para as massas e não pelas massas. Feita geralmente por quem não a consome. A este sistema, que vê a sua expansão até aos dias de hoje, denomina-se de “indústria cultural”, conceito criado e teorizado por Theodoro Adorno e Max Horkheimer como forma de a distinguir da cultura popular.

O fotojornalismo emerge num momento em que houve necessidade de transformar a imprensa num veículo transmissor de cultura de massas mais eficiente e atuante. A fotografia de imprensa tornou-se, pois, como o exemplo máximo do que é uma mercadoria e produto da indústria cultural, estatuto que deve à massificação do seu uso pela imprensa transformando-a num produto banal como qualquer outro bem de baixo custo e de fácil acesso. A valorização da fotografia passou a partir desta altura a focar-se em outros parâmetros que não a sua exclusividade ou raridade.

O fotojornalismo /fotojornalista é um agente histórico, que simultaneamente forma e é formado pelo seu meio e seu tempo. Para além de ser visto como representação do real intrínseco à sua função de produtor de sentido, também deve ser considerado como um processo de produção social, com as suas estruturas materiais e os seus meios e relações de produção. A fotografia de imprensa não resulta somente do trabalho de fotógrafos, mas também de outros profissionais que modelam a fotografia segundo um ponto de vista e uma visão do mundo de um órgão de imprensa como um todo. É coletiva a autoria de uma fotografia de imprensa, o fotógrafo pouco interfere no resultado final pois as alterações provocadas pelo tratamento gráfico a que as fotografias estão sujeitas são fixadas pelos elementos da equipa de editores do jornal. Com base em estudos realizados em França nos anos 60, Pierre Bourdieu citado por Oliveira (2004) diz-nos que:

*“O fotógrafo tem, no processo de elaboração da reportagem, um papel muito reduzido. A série de escolhas que lhe são oferecidas está perdida no meio de um grande número de outras escolhas sobre as quais ele não tem o poder de interferir. Lhe é impossível, nestas condições, controlar, na sua totalidade, e, portanto, considerar como sua, uma criação que lhe escapará sempre num certo momento”.*

Ainda segundo este autor o processo de criação coletiva do fotojornalismo enquanto produção ideológica:

*“...as ideologias são sempre duplamente determinadas – elas devem suas características mais específicas não só aos interesses das classes ou das frações de classe que elas exprimem (função sociodiceia), mas também os interesses específicos daqueles que as produzem e à lógica específica do campo de produção...”* citado por Oliveira (2004).

Segundo Joly (2005: 199), às funções atribuídas à fotografia - representar, surpreender, fazer significar e suscitar desejo, informar pode-se associar com certa facilidade essas funções a alguns tipos de fotografias: *representar* a fotografias didáticas (dicionários, enciclopédias, obras científicas, etc); *surpreender* a fotografia de amadores; *fazer significar* e fotografias de família ou fotografias políticas mediáticas; *suscitar desejo* a fotografias de publicidade; por último, *informar* a fotografia de imprensa. Convém realçar que esta classificação não pode ser vista de forma rígida, uma vez que cada função pode enquadrar-se em quase todas as categorias. Mesmo que seja redundante, é de lembrar que o fotojornalismo tem como função primordial informar. Informar pela imagem, declara Frédéric Lambert (1990), é escolher uma fotografia que resuma segundo o fotógrafo, o evento ao qual assistiu. Este tipo de fotografia vai além do texto que a acompanha e é capaz de transmitir informação, que só se encontra nela, sobre o evento jornalístico. Ela possui autonomia mesmo estando relacionada com o texto, podendo a sua leitura ser bastante rica, pois muitas das vezes resume, segundo o fotógrafo, o acontecimento que ele presenciou. Por outro lado, a fotografia de imprensa pode ser opinativa, isso acontece quando pretende formar o observador para além de informar. Na opinião de Karam (2004: 69) “A leitura é também um fato na rede que o leitor ativa mediante a relação de várias operações, onde a imagem, e não somente o texto escrito, é fundamental para as representações ou juízos que o “jornal” (em seu conjunto) produz”. Segundo o Centre National de Documentation Pédagogique:

*“A aparência de uma página de jornal não é resultado do acaso, mas sim do trabalho de um certo número de profissionais. Gráficos, designers e secretário de redação traduzem visualmente as informações. Eles organizam o conjunto de página reunindo elementos textuais e visuais de origens diversas, segundo pontos de referência invisíveis. A ordenação da página contribui para a sua legibilidade. Um projeto gráfico produz sentidos pelos efeitos de combinação e justaposição de artigos e fotos. Cada jornal ou revista tem uma identidade visual que lhe é própria, instaurando uma cumplicidade entre seus realizadores e o público”* (Citado por Turazzi, 2005: 8).

A fotografia jornalística assim como o texto que a acompanha deve ser lida na sua perspectiva sincrónica e diacrónica. Esta iconografia possui uma estrutura narrativa, onde as

fotografias interdialogam em diversos patamares: com as outras fotografias da mesma página, da mesma secção e/ou ainda com imagens de outras secções ou de outros dias. A imagem fotojornalística apresenta-se como uma rede, interna e externa: a) Interna quando nos reportamos ao sistema de relações, processos perceptivos, cognitivos, inter-relação dos componentes cromáticos, formais, geométricos, luminosos, estilísticos; e b) Externas quando nos remetemos para as suas possibilidades intertextuais que conseguem apresentar uma análise exterior com qualquer material significativo. A noção de rede leva-nos a observar o funcionamento dos textos (linguagem escrita, imagens, desenhos, grafismos, composições, etc.) uns com os outros, identificar a sua componente aberta e conhecer o discurso da imprensa (Karam, 2004: 68).

O fotojornalismo é (deve ser), pois, lido como um relato em dois campos, como um relato em si e como elemento de uma sequência. Não deixa de ser um testemunho gráfico de um acontecimento que se expande à dimensão espacial. Os eventos superam a sua imediatez local. Muitas vezes estas fotografias jornalísticas ampliam a mediação cognitiva, ou seja, a imagem de nós mesmos, a confrontação com o que acreditamos que somos, as novas fronteiras da contemporaneidade e a reorganização espacial: a noção que temos de espaço e as relações interior/exterior numa dimensão política. Daí que, ao longo do século XX, o progresso das técnicas fotográficas e as alterações dos padrões de edição dos jornais conferiram à fotografia um papel cada vez mais importante na imprensa escrita.

Para Souza (2002: 64) a **fotografia documental** trouxe à experiência humana grandes transformações, uma vez que com ela foi conquistado um olhar sobre a materialidade do mundo físico e social que anteriormente não era possível, emergindo em nós uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo. Surgem assim novas formas de escrita do mundo. A escrita alfabética demonstrou uma forma mais sistemática e conceitual de tomarmos consciência da nossa cultura, a fotografia representa uma escrita atual do homem, mediada pela tecnologia criadora e uma narrativa figurada. As imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo. A imagem fotográfica para além da literária e da sonora propõe uma hermenêutica sobre as práticas sociais e as suas diversas formas de representação. A fotografia é utilizada como sinais de orientação, como linguagens. Quando funciona com fins compreensivos e explicativos exige a utilização de metodologias afinadas com os seus estilos cognitivos, que permitem uma melhor leitura e interpretação das suas ambiguidades e silêncios,

como também solicitam o cruzamento com outros tipos de documentos. Hoje assiste-se a uma mudança radical da compreensão dos domínios da leitura e da escrita, desafiando a escola a inserir-se no universo dos signos que intervêm na experiência dos indivíduos a partir da criação de novos códigos de interpretação e construção de sentidos.

A fotografia é considerada como fonte nas Ciências Sociais e exige um novo tipo de crítica por parte dos especialistas nesta área do conhecimento. A imagem fotográfica, na medida em que é documento e monumento da História Contemporânea, deve ser utilizada de forma a alargar-se também à noção de testemunho. Este é válido independentemente de o instante fotográfico ter sido realizado com o objetivo de documentar um facto ou representar uma cena que reflita um estilo de vida. Já Jacques Le Goff (1992) referia que a fotografia deve ser considerada simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, a fotografia é como um índice, registo de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares, nos dizem acerca dos vários aspetos desse passado (condições de vida, infraestruturas urbanas e rurais, condições de trabalho, etc.). No segundo caso, a fotografia é considerada como um símbolo, ou seja, aquilo que, no passado, as sociedades determinaram como única imagem a ser perpetuada no futuro. Na verdade, para Mauad (2004: 22) todo o documento é monumento e se a fotografia informa, ela também configura determinada visão do mundo.

Segundo Turazzi (2005: 6), na historiografia do século XIX e de grande parte do século XX, “o documento escrito era encarado como fonte pronta e acabada que concedia ao historiador as certezas da História”. Hoje, contudo, esta conceção já não responde às nossas indagações sobre o passado e o presente das sociedades. Ainda segundo esta autora (op. Cit., 2005: 6), «o conhecimento da História, para o historiador contemporâneo, constrói-se e renova-se a cada dia com o estudo e o questionamento de fontes de informação diversas como as textuais, visuais, orais, arqueológicas e arquitetónicas, entre outras». Consiste portanto noutra metodologia face aos documentos históricos em geral, no qual se inclui o documento fotográfico que deve ser encarado como “o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da História, da época, da sociedade que o produziu, mas também as épocas sucessivas durante as quais continuou a viver” (Op. Cit.: 6).

Nas Ciências Sociais devemos ver sempre a fotografia como produto cultural, resultado de um trabalho social e de produção simbólica. Os meios técnicos de produção cultural estão associados à criação da mensagem fotográfica. Assim, a fotografia pode cooperar na

comunicação de novos comportamentos e representações da classe que detém o controlo daqueles meios e também intervir como eficiente meio de controlo social, através da educação do olhar. Este facto demonstra mais uma vez que a fotografia para além de ser documento também tem uma dimensão monumento e como fonte nas Ciências Sociais deve submeter-se a trâmites de crítica externa e interna.

É, pois, relevante situar historicamente o surgimento da imagem documental e o seu papel no trajeto da construção das disciplinas sociais enquanto áreas de saber. Ela surgiu com a filosofia do positivismo no âmbito do conhecimento científico ocidental, ao mesmo tempo no campo artístico, na História, no Direito e nas Ciências Naturais. Ao longo do século XX, o seu significado foi-se alterando consoante o momento histórico a que reporta. A complexidade inerente ao conceito de documento fotográfico está relacionada com a mobilidade histórica do significado do termo, e simultaneamente com a sobreposição e a simultaneidade de discursos que lhe estão implícitos. O documento fotográfico é um género constituído historicamente sobre a representação de pessoas, grupos e classes desfavorecidas. O seu aparecimento, na passagem do século XIX para o século XX, é inseparável do aparecimento das lutas pelos direitos civis e pela instauração e desenvolvimento do Estado-Social moderno. Constituiu-se como um instrumento ideológico, simbólico e comunicativo “constitutivo” da ideologia subjacente ao estado liberal. A ideologia reformista é a responsável pelo emergir do género documental e da sua evolução ao longo do tempo histórico. A persuasão visual é inseparável da fotografia documental, colocando questionamentos sobre as relações entre a imagem, a perceção e a reprodução de ideologia.

A ambiguidade entre o artístico e o científico é encarnada por este género, numa pressão epistemológica inseparável da utopia positivista do século XIX e das noções de arquivo. A fotografia surge especificamente na encruzilhada dos discursos do positivismo filosófico e científico e da arte moderna, cujas aplicações afetam as Ciências Sociais como as formas modernas de “fazer” política. A fotografia passa a estabelecer uma forma de comunicação universal, um tipo de linguagem pré-linguística, que não está submetida às disparidades sociais e culturais. Isto, num contexto onde predomina a ideologia positivista que define o desenvolvimento do estado liberal-industrial-colonial do capitalismo moderno.

As vítimas da sociedade constituem o tema por excelência da fotografia documental desde o seu aparecimento. Deste modo, pode-se afirmar que este género se constitui historicamente para representar estas pessoas, e que implanta uma “tradição da vítima” como

referiu o historiador de cinema Brian Winston. O trabalho do fotógrafo Lewis Hine que teve início em 1907 foi considerado fundador do género pelo National Child Labor Committee. Este comité fez parte de um conjunto de organizações estatais e paraestatais que configuram o desenvolvimento dos serviços públicos e do bem-estar social nos Estados Unidos da América, que vai crescendo para dar resposta às exigências cada vez maiores dos movimentos pelos direitos civis. Hine vê-se assim no papel de mediador entre os grupos desfavorecidos e o estado norte-americano, com o objetivo de se introduzirem reformas e melhorias para as classes trabalhadoras. O fotógrafo documental envolvido nos movimentos sociais argumenta então que a sua missão enquanto tal é mostrar os factos que devem ser alvo de mudança. Geralmente são fotógrafos ativistas que veem o seu trabalho instituir-se como documento reformista, enquanto género de denúncia artístico-político. Com o propósito de conseguir uma transformação do real a fotografia documental orienta-se para a representação persuasiva e a reprodução em massa, da vida quotidiana de gente humilde.

Após a II Guerra Mundial surgiu uma nova ordem geopolítica que associada ao humanismo do pós-guerra atribuiu à arte e à alta cultura um novo papel. O paradigma da fotografia humanista ocidental no cenário geopolítico da Guerra Fria cultural, transforma a classe trabalhadora revolucionária dos anos trinta num novo sujeito, contexto que levou ao surgimento do estado providência. O humanismo fundamenta-se numa noção antropológica essencialista da humanidade baseada num modo de condição humana genérica e universal, pré-política e sobre a qual seria possível sustentar as noções de solidariedade e compaixão. A linguagem fotográfica neste período sofre mudanças profundas na sua caracterização. O Movimento Surrealista não pode ser considerado como o responsável por estas transformações, contudo, os fotógrafos que participaram neste movimento contribuíram em muito para a problematização da sua natureza. Na opinião de Borges (2005: 72) “Por de trás da chamada “câmara lúcida” há um ou mais indivíduos interessados em divulgar suas intenções sociais e suas visões da realidade”.

A fotografia como documento ganhou apoio no paradigma positivista, constituindo-se como a prova documental de um certo acontecimento. Com o aparecimento da Escola de Annales (finais da década de 20 do século XX) que procura a construção de uma História total compreendendo o Homem na plenitude do seu viver, é valorizado o estudo do quotidiano, do privado, das pequenas H(h)istórias, opção que faz com que a fotografia passe a ser uma ‘parceira’ na reconstrução do passado.

Se o documento fotográfico é aquilo que fica, com a técnica do digital abre-se um imaginário de imaterialidade que entra em conflito com a própria noção de documento, que é um termo com uma dimensão objeto e factual. Na atualidade, o documento espectraliza-se e isso abre um novo campo conceptual, contudo, sem estar isento de dúvidas acerca da memória histórica. Esta espectralização da tecnologia digital interfere no próprio conceito de realismo subjacente ao meio fotográfico no seu percurso histórico. Há então que questionar se a era pós-fotográfica corresponderá a uma era pós-histórica, já que o documento é o fundamento da História.

As Ciências Sociais modernas são ainda determinadas pela fotografia, quer por ser a mais próxima da lógica arquivista e documental predominantemente verbal, quer por ser a pioneira e mais acessível tecnologia da imagem na modernidade. Os limites da objetividade, do comensurável e da transparência científicas da fotografia aplicadas ao campo social, são ainda problemas (novos e velhos) que se colocam às Ciências Sociais.

## **1.2 A fotografia nas Ciências Sociais**

Comunicar é estabelecer relações e uma das primeiras formas de comunicação humana foi a imagem. Desde os primeiros povos da pré-História, com a sua arte rupestre, passando pelas grandes civilizações, até aos nossos dias, as imagens refletem a cultura dominante numa determinada época, apresentando-se sob diferentes formas de produção e com diversas funções. Desde o seu aparecimento no século XIX que temos vindo a assistir à diferente aplicação na vida humana da imagem fotográfica. Numa primeira fase ela era utilizada em pesquisas arqueológicas, antropológicas e botânicas. Posteriormente na arquitetura, no urbanismo e principalmente na cartografia, com o aparecimento da fotografia aérea, a sua importância foi fulcral, decisiva e revolucionária como na astronomia, na medicina e em outros campos da ciência. Hoje em dia os profissionais dos diferentes ramos e os cidadãos em geral assumem claramente o quanto a fotografia é importante como ferramenta essencial nas suas diferentes atividades.

Os fenómenos associados à vida do homem em sociedade constituem o objeto de estudo das Ciências Sociais e é neste âmbito de estudo que se tem revelado extremamente importante o papel desempenhado pela fotografia. São alvo de estudo nestas ciências as



relações que os homens estabelecem com o meio ambiente e as relações que criam entre si. As Ciências Sociais visam compreender as ações dos homens e das representações que originam a respeito de si próprios e do mundo que os rodeia. Elas preocupam-se particularmente pelas formas de atuar que andam ligadas à vida em grupo, apesar de se poderem manifestar por intermédio dos indivíduos. O “papel social” significa todo um conjunto de comportamentos que andam associados à situação de cada indivíduo na rede de relações sociais. Cada indivíduo representa muitos outros papéis ou partes, nos diversos caminhos da sua vida e nas diversas redes de relações sociais em que está envolvido. Para Barata (2010: 9-10):

*“É certo que cada um integra os seus vários papéis segundo o estilo que resulta das suas próprias tendências individuais, mas todos têm o mesmo tempo de se conformar com o modelo que lhes é proposto em cada teia de relações. Todo o papel social, com efeito, se caracteriza por um conjunto de expectativas de comportamento que não podem desrespeitar-se impunemente.”*

Cada um de nós é ao mesmo tempo participante de uma determinada atividade, membro de uma família, participante em diversos grupos de amizade, emigrante originário de um certo lugar, migrante inserido num grupo de imigrantes num certo país, e assim sucessivamente. A mesma pessoa que num lugar é operário da construção civil ou estudante, em casa é chefe de família ou elemento do agregado familiar dependente, noutros é amigo de certos grupos de companheiros, noutros lugares é ativista político, noutros é membro de associações de comunidades migrantes, procurando sempre ocupar uma posição que varia consoante o seu dinamismo e prestígio social. Tratando-se de homem ou mulher, de migrante ou nativo local, dependendo da idade que tem, assume comportamentos e atitudes diferentes. Na verdade, segundo Barata (2010: 10) existem para cada caso modelos de comportamento que os outros elementos esperam que cada um observe. Quando a observância não se verifica, a pessoa ou as pessoas têm de se confrontar com a estranheza, a censura, a perda de prestígio e, até, a exclusão social. Cada papel também é analisado do ponto de vista das expectativas que funcionam em relação a cada indivíduo ou grupo de indivíduos com quem se contacta no desempenho desse papel. Por exemplo, o pai, considerado chefe de família, possui um papel que compreende as expectativas de comportamento em relação aos vários elementos da família, em relação aos vizinhos, em relação à comunidade local e assim sucessivamente. Estes são os segmentos de papel. Como se pode observar as escalas de intervenção e de análise são diversas, indo desde o seio da família até ao papel no lugar, no país e como cidadão no mundo.

Na opinião de Borges (2005: 32) para os investigadores das Ciências Sociais não há uma verdade absoluta dos fenómenos sociais. Foi com o desenrolar da globalização que se assistiu a um grandioso processo de mudança a partir de finais do século XIX e princípios do século XX. Surgiram os movimentos nacionalistas; os ataques imperialistas; o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; as migrações em massa das zonas rurais para as áreas urbanas; de país para país; o aparecimento de novas classes sociais; as novas profissões; ou seja, tudo o que o mundo conheceu em dimensão localizada adquiriu uma proporção planetária. Este volte face nas e das relações humanas fez e continua a fazer emergir novas incertezas, pondo em causa os valores até então dominantes nas tradições e formas de ver das diversas sociedades na Europa e fora dela. A imprevisibilidade passou a ser o rosto da globalização e a fotografia tem a responsabilidade mais do que nunca de servir de mediadora entre o fotógrafo, o observador e o universo sociocultural globalizado, com todo o seu simbolismo e linguagem metafórica.

Ora, dentro das Ciências Sociais, e em particular da Geografia, existem muitas categorias de análise imprescindíveis para os seus estudos. Estas categorias de análise são também entendidas como conceitos que vão surgindo com a necessidade de entendimento da complexidade do mundo atual, caracterizado pela imprevisibilidade. Estas categorias de análise são então o *espaço, a região, a paisagem, o território, a territorialidade, as redes e escalas geográficas*. Durante a vida escolar os alunos são postos em contacto com um manancial de informação a respeito do espaço geográfico de Portugal, da Europa e do Mundo. Cada tema abordado exige a compreensão de diversos conceitos geográficos que se consideram instrumentos fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Embora muitas das vezes não se verifique uma abordagem introdutória conjunta das categorias de análise, é imprescindível que à medida que se torne necessário o entendimento de cada conceito no seio de um assunto tratado, ele deva ser estudado. Isto porque, em futuras e novas análises que sejam processadas o conceito possa ser reutilizado e servir de “ferramenta intelectual”, segundo Lisboa (s/d: 25). A abordagem destes conteúdos nas Ciências Sociais representam oportunidades para a discussão e experimentação envolvendo a fotografia, na procura de trilhos para a apreensão de realidades e construção de conhecimento.

A delicadeza que envolve os factos que são objeto de estudo nas Ciências Sociais faz com que a observação tenha de enfrentar alguns problemas como a objetividade, o comensurável e a transparência científica. A curiosidade científica não é aceite por aqueles que vivem perto dos acontecimentos de carácter social, pois estão particularmente comprometidos e

não concebem nem aceitam que estranhos ao grupo os observem. É evidente que o papel do fotógrafo ao pretender registar um evento social possa ser posto em risco. O objeto do nosso estudo, o “bidonville” e a vida que neles se vivia, por exemplo, foram factos alvo de estudos e foram objeto de sentimentos poderosos que muitas vezes levaram as pessoas a oporem-se vivamente à curiosidade exterior. Deve-se ter muita cautela quando se pretende levar a efeito a observação de maneira a evitar situações dessas e evitar deformações que delas resultem na descrição dos factos. Para Maurice Duverger (1961), as técnicas de observação utilizadas nas Ciências Sociais podem associar-se em observação documental, observação direta extensiva e observação direta intensiva. Estamos perante o primeiro caso quando utilizamos documentação iconográfica e fotográfica. Estas, sempre muito importantes para o estudo de épocas passadas, são hoje, com a sua franca expansão, uma das fontes indispensáveis no estudo de imensos eventos sociais, dadas as condições valiosas em que são registadas. Uma vez que a fotografia constitui uma fonte importante na apreensão da realidade e na construção do conhecimento e enriquecimento cultural, passa a ser mais uma fonte a utilizar e juntar-se ao grupo dos textos, mapas, cartas, plantas, croquis, maquetes, etc.

A fotografia está reconhecida cada vez mais como linguagem e fonte no conhecimento das Ciências Sociais e na difusão da cultura, uma vez que possui uma grande força e um importante papel no reconhecimento e na construção da realidade apresentada nos conteúdos abordados, a partir do olhar do fotógrafo. A imagem fotográfica deve ser olhada como documento que informa e forma sobre a cultura material relativa a um certo período histórico e de uma determinada cultura, assim como, uma forma simbólica que confere significados às representações e ao imaginário social. As fotografias não demoraram a serem transformadas numa das principais ferramentas da memória – tanto individual como coletiva – graças ao registro imediato do tempo presente e pelas decorrentes releituras do percurso do tempo na vida de cada indivíduo e das sociedades. Há também que considerar que a memória por si já é uma invenção o que reforça a dimensão simbólica e metafórica da fotografia.

A reflexão sobre os procedimentos de uma **leitura crítica das fotografias** tem vindo a ser objeto de estudos como resposta ao fato de nos últimos anos, assistirmos a uma perda de centralização do discurso verbal em prol de discursos visuais e ou multimodais, aumentando o seu deslumbramento, e do despoletar da emoção fracionada pela visão do instante. As fotografias têm um forte impacto como obras que se sucedem, cortando em frações de

segundos molduras mais ou menos sóbrias, doces, e mesmo loucas, retratando as imensas dores da humanidade. As fotografias representam, pois, uma poderosa linguagem no campo do fazer cultura. Elas estabelecem reflexões quanto à relação entre o observador/leitor e os registos fotográficos, e estabelecem uma aproximação e apreensão dos conteúdos fotografados. A linguagem fotográfica é uma valiosa ferramenta no processamento de informação, formação e usufruto, com base nos seus estímulos, suas plasticidades e formas de comunicação, o que contribui de forma inquestionável para a criatividade e dinamização desse processamento.

Segundo Mauad (2004: 19), com base na elaboração de estudos, torna-se possível considerar três condições para o tratamento crítico das fotografias do passado e do presente:

(i) a noção de série ou coleção, onde a fotografia para ser trabalhada de forma crítica não pode ser limitada apenas a um exemplar;

(ii) o princípio da intertextualidade, onde a fotografia para ser interpretada como suporte de relações sociais exige o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorrem para a produção da textualidade de uma época;

(iii) o trabalho interdisciplinar, onde a revolução documental dos anos 60 do século XX contribuem para a aproximação da História às diferentes Ciências Sociais, neste sentido, pede-se ao historiador que desenvolva novos questionamentos e procedimentos em perfeita coordenação com outros saberes.

A interpretação nas Ciências Sociais das escolhas técnicas e estéticas determinantes do espaço fotográfico integra-se no debate sobre o conceito de intertextualidade, que implica e prevê que os textos culturais se suportem uns aos outros, construindo uma trama cultural. Assim, compreende-se que certas escolhas visuais surjam no marco da sua historicidade e por intermédio da relação que as fotografias estabelecem com outros textos culturais. No plano da forma do conteúdo, estão previstos os seguintes aspetos: local, pessoas, objetos, atributo de pessoas (pose e disposição nos planos); atributo dos lugares (paisagens, ambiente); tempo retratado (dia e noite).

No decorrer da análise o conceito de *espaço* tem um papel fulcral no campo da significância em oposição à forma, ao agrupar as unidades culturais num patamar de significação mais complexo. Existem cinco dimensões espaciais estruturadas ao nível de toda a análise da mensagem fotográfica, segundo Mauad (2004: 33-34, Adapt.):

1 - O espaço fotográfico, que corresponde ao recorte espacial conferido pela fotografia, nomeadamente a natureza deste espaço, como se encontra organizado, que tipo de controlo pode se exercer na sua composição e a quem este espaço está enraizado – fotógrafo, profissional ou amador -, assim como, os recursos técnicos disponibilizados;

2 - O espaço geográfico diz respeito ao espaço físico representado na fotografia, caracterizados pelos lugares e o decurso das mudanças ao longo do período que a série abrange. Este espaço é heterogêneo, marcado pelo contraste campo/cidade, fundo artificial/natural, espaço interno/externo, público/privado, entre outros. Neste campo estão englobados os itens ano, local retratado, atributos da paisagem, objetos, tamanho, enquadramento, nitidez e produtor;

3 - O espaço do objeto envolve todos os objetos fotografados considerados como característicos da imagem fotográfica. Observa-se a lógica inerente à representação dos objetos, sua relação com a experiência vivenciada e com o espaço construído. Determinou-se uma tipologia básica composta por três elementos como objetos interiores, objetos exteriores e objetos pessoais. Na construção do espaço objeto estão envolvidos os itens tema, objetos, atributos das pessoas, atributos da paisagem, tamanho e enquadramento;

4 - O espaço da figuração, constituído pelas pessoas e animais fotografados, pela natureza do espaço (feminino/masculino, infantil/adulto), a hierarquia das figuras e suas características, incluindo aí o gesto. É composta pelos itens pessoas retratadas, atributos da figuração, tamanho, enquadramento e nitidez;

5 - O espaço de vivência envolve as atividades, vivências e eventos que se tornam objeto do ato fotográfico. Constitui uma dimensão sintética que envolve todos os outros espaços anteriores e por ser estruturada a partir de todas as unidades culturais. É a síntese do ato de fotografar, ultrapassando em muito o tema, uma vez que ao dar corpo à ideia de performance, destaca-se a importância do movimento, mesmo nas imagens fixas.

Deste modo, podemos retirar da análise destas cinco dimensões que a mesma unidade cultural pode estar presente em diversos campos espaciais e que estas dimensões ou campos não são estáticos. Certo é que possuem intenções, na medida que representam reconstruções de realidades sociais. Estas cinco dimensões espaciais permitem o restabelecimento de códigos de representação social de comportamento.

O conceito de espaço é uma noção chave de leitura das mensagens visuais devido à natureza deste tipo de texto. Segundo Leite, referenciada por Mauad (2004: 35):

*“Chegou-se à conclusão de que a noção de espaço é a que domina as imagens fotográficas explícitas. Não apenas as duas dimensões em que a imagem representa as três dimensões do que comunica. Mas toda captação da mensagem manifesta se dá através de arranjos espaciais. A fotografia é uma redução, um arranjo cultural e ideológico do espaço geográfico, num determinado instante.”*

De todos os conceitos fundamentais da Geografia o “espaço geográfico” é o mais abrangente. Ele constitui o “todo” do qual se apartam os outros conceitos e com o qual estes se relacionam. Só quando se observa a interação entre o homem e o meio em que vive é que o espaço passa a existir. O homem é assim o agente por excelência do espaço geográfico. É do espaço que o homem retira o que lhe é necessário para a sua subsistência, provocando assim alterações nas suas características originais. Também a própria forma como as sociedades se relacionam com o espaço se vai alterando. Há medida que a capacidade de intervenção da sociedade se acentua o espaço geográfico vai-se tornando mais abrangente, sobrepondo-se a todo o globo terrestre, como acontece na atualidade. Segundo Correa, citado por Lisboa (s/d:26): “A palavra espaço tem o seu uso associado indiscriminadamente a diferentes escalas, global, continental, regional, da cidade, do bairro, da rua, da casa e de um cômodo no seu interior.”

O conceito de *paisagem* que nos surge também quando analisamos fotografias, está diretamente relacionado com a sensibilidade humana. Engloba todo o que os sentidos humanos podem perceber e apreender da realidade de um espaço geográfico específico, ou parte dele. Muitos são os que consideram a paisagem como a realidade que é representada visualmente por uma fotografia ou pintura. Sendo a visão o sentido principal com que se observa uma paisagem, facto é que outros sentidos também são chamados a esta apreensão como os sons, os odores, explorando assim de forma mais eficaz a descrição e interpretação da paisagem. A paisagem também é uma realidade atual criada através da acumulação de acontecimentos ou eventos do passado, pois o que se observa numa paisagem atual teve de passar por um processo de constante mudança. Na análise de fotografias de uma mesma paisagem relativa a períodos diferentes, pode-se entender o que se mantém e o que foi modificado, para desencadear na paisagem atual. Na verdade, a paisagem humanizada tem-se expandido de forma acelerada, onde o homem vai transformando a natureza. Hoje já são muito poucas as paisagens naturais. Os vestígios humanos estão por toda a parte, até nos jardins e nas matas arborizadas pelo homem. As paisagens humanizadas de grande visibilidade são por exemplo as áreas urbanas construídas pela intervenção do homem. Segundo Santos, citado por Lisboa (s/d: 27):

*“A paisagem artificial é a paisagem transformada pelo homem. Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais [...] Quanto mais complexa for a vida social, tanto mais nos afastamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial [...], este parece ser o caminho da evolução.”*

Na realidade, e na opinião de Amaro e Vasconcellos (2005: 739), a fotografia por ser fixa possibilita uma abordagem mais sensível e refletida da paisagem, assegurando uma recolha de informação e novos conhecimentos que se configuram em novos saberes na vida e formação do observador. A Geografia auxiliada pela arte de fotografar pode-nos orientar na maneira de olharmos a paisagem e levar o aluno a desbravar o mundo que o rodeia para além da sala de aula.

O conceito de *território* não é visto numa perspetiva exclusivamente geográfica, ele também é analisado no âmbito de outras correntes científicas, em que lhe é atribuído um significado diferente. O termo “poder” está fortemente associado ao território, uma vez que este é formado principalmente a partir das relações de poder de determinado agente. As fronteiras territoriais são fundamentais também quando se analisa o conceito de território, pois delimitam a área abrangida por essas relações de poder, sendo as mais conhecidas as fronteiras nacionais e outras delimitações políticas como os concelhos, as freguesias, entre outras. Há diferentes níveis de escalas para identificar territórios como por exemplo a escala local, regional, nacional e mundial. No mundo do sujeito e nas relações dos grupos sociais as identidades espaciais e os projetos de ordenamento do território condicionam também a nossa vida. Segundo Souto (2011: 55) “...al privilegiar la educación del espácio pretendemos reforzar los vínculos que se establecen entre percepción subjetiva del mismo, su proyección como imagen simbólica, y las expresiones culturales e de identidade”. Se um indivíduo consegue refletir com substância sobre esta forma de conduzir as emoções e os afetos, terá competência para se envolver na tarefa de cidadania de ordenamento do território onde vive.

Temos de considerar que a fotografia é compreendida nas Ciências Sociais como uma fonte carregada de emoção e informação, de dados e de factos, transformando-se deste modo num poderoso instrumento de materialização de lugares desconhecidos para muitos dos observadores. Surge, assim, um outro conceito, o de *lugar* que compreende uma realidade de escala local ou regional e tanto pode estar associado a grupos sociais como a cada indivíduo na sua singularidade. Constitui a parte do espaço geográfico efetivamente apropriada para a vida. Trata-se de uma área onde se desenvolvem as atividades do quotidiano relacionadas com a

sobrevivência e as diferentes relações que o homem estabelece. Procura compreender as relações afetivas promovidas pelos indivíduos em relação ao meio ambiente onde está inserido. É mais do que uma localização geográfica, ele está relacionado com os diversos tipos de experiência e envolvimento com o mundo, segundo Lisboa (s/d:30). O lugar também associado ao sentimento de pertença a determinado espaço, constitui uma determinada área de identificação pessoal. Cada lugar possui características específicas, que todas juntas, atribuem ao local uma identidade própria e cada pessoa que convive com esse lugar identifica-se com ele. As partes do espaço geográfico com as quais o indivíduo se relaciona e interage formam o seu lugar. Este também se relaciona com os aspeto culturais que cada sociedade regista.

Para a nova Geografia cultural, segundo Azevedo:

*“O estudo do lugar encontra-se para além das tradicionais polarizações conceptuais a que tem vindo a ser votado, tais como objetividade/subjetividade ou ação/estrutura, pelo que não existem características fixas de lugar ou fronteiras espaciais fixas, sendo os lugares definidos tanto pelo interior como pelo exterior constitutivo”* (2009: 43).

A construção do lugar está contaminada pela educação de cada indivíduo e pelo conhecimento científico da ciência moderna. Devemos, a partir do nosso corpo, tentar identificar qual o nosso lugar. É o indivíduo e o grupo que têm de ter mão na construção da sua própria identidade e de fazer com que esta não seja construída pelos outros. A Geografia deve ser feita para as pessoas dos lugares e deve ser feita pelas pessoas dos lugares. É a dimensão da subjetividade que é reclamada para esta ciência, numa perspectiva neo-humanista.

A fotografia tem que ser entendida como uma fonte que sustenta a abordagem de conceitos nas Ciências Sociais, a fim de que estes possam cumprir o seu objetivo de servir de ferramentas epistemológicas para a compreensão do mundo.

### **1.3 A fotografia enquanto documento nas Ciências Sociais**

A fotografia como documento nas Ciências Sociais tem também uma (h)istória. No século XIX nasceu a primeira fotografia, numa época marcada por uma conceção de História inspirada na filosofia positivista, na qual a noção de documento histórico estava relacionada com o valor de prova dos registos textuais. Os restantes registos visuais como o desenho, a pintura, a gravura, entre outros, deram à fotografia grande credibilidade como testemunho dos



eventos vividos pelo homem, ofuscando a compreensão crítica da natureza subjetiva das informações contidas nas fotografias.

Na verdade, quando apareceu a fotografia o sucesso e a credibilidade foram imediatos, apesar de ter originado em alguns meios uma certa polémica. Supunha-se que representava uma cópia do real, sendo considerada como um retrato fiel da realidade. Apesar de em algumas ciências e em diferentes setores da sociedade a fotografia já ser utilizada como documento, certo é que para os historiadores do século XIX e princípios do século XX havia uma recusa em a considerar como fonte. Efetivamente demorou ainda algum tempo até a fotografia ser considerada como documento histórico. De facto neste período da História as Ciências Sociais centravam-se muito na noção de Estado, na medida em que eram aos Estados que se ia buscar os contextos em que tinham lugar os processos analisados pelas Ciências Sociais. Esta realidade ocorreu até aproximadamente 1945. Isto foi uma realidade para quem estudou o mundo ocidental no âmbito da História e de outras Ciências Sociais. Para a antropologia e para os estudos orientais não se tomava por referência central o Estado. Segundo Wallerstein et al. (2002: 114) este facto deve-se a estas “...zonas estudadas não serem consideradas espaços afetados pelas estruturas sociais modernas, as quais estariam, por definição, localizadas dentro dos Estados modernos”. Nesta altura a fotografia não preenchia os requisitos necessários para lhe ser atribuído o estatuto de fonte na pesquisa histórica, segundo a historiografia metódica. Pelo que o documento escrito era muito mais valorizado na construção de narrativas. Facto é que a historiografia do século XIX projetou-se no ensino e na pesquisa histórica durante parte do século XX, o que travou o desenvolvimento de metodologias capazes de retirar informação relevante às fontes visuais. O paradigma histórico tinha de mudar, só assim se poderia inserir a fotografia na pesquisa histórica.

A “revolução documental” iniciou-se apenas em 1929, com a publicação da revista “Annales d’Histoire Économique e Sociale” por Marc Bloch e Lucien Febvre, que como declara Oliveira (S/data) deram grande enfoque à expressão do arsenal de fontes e metodologias a ser suportada à disposição do historiador. Para Marc Bloch para cada problema histórico não existe um único documento especializado para esse uso, isto é uma ilusão. Na opinião de Lucien Febvre citado por Oliveira (s/data) “toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas...”.

Depois de 1945, com o crescimento dos estudos por áreas científicas e com a consequente abertura ao domínio empírico da História e das Ciências Sociais ao mundo ocidental, as regiões não ocidentais passaram a ser objeto de análise estadocêntrica. Surge entretanto o conceito de “desenvolvimento”, que começou por mencionar o desenvolvimento de cada Estado isoladamente, considerado como entidade singular. Na verdade, houve grupos de cientistas sociais para quem o Estado não era tomado por uma unidade tão natural que o seu primado analítico dispensasse justificações. Estas opiniões discordantes acabaram por não se fazerem ouvir de forma significativa entre 1850 e 1950.

Na década de 70 do século XX começou a pôr-se em causa a ideia de que o Estado constituiria, sem sombra para dúvidas, o limite natural da vida em sociedade. Tal situação é consequência de duas mudanças profundas observadas. Por um lado, ocorreu uma transformação no mundo real, ou seja, os Estados revelaram-se aquém do que havia prometido enquanto agentes da modernização e do bem-estar económico. Por outro lado, estavam patentes as transformações verificadas no mundo do conhecimento, que contribuíram para que os estudiosos repensassem certos pressupostos que nunca tinham sido questionados até então. É nesta década de 70 que surge um novo quadro epistemológico, o de Annales, onde se passou a marcar o princípio de uma nova tendência na pesquisa histórica, surgindo novos questionamentos, novos problemas, novas abordagens e novos objetos. O movimento de Annales surgiu em finais da década de 20 do século XX, mas a Escola de Annales só começou a ter forte impacto na utilização da iconografia como fonte histórica a partir dos anos 60, principalmente em França. Ao longo da década de 70 vemos consolidada, por parte de historiadores de renome internacional, a promoção de pesquisas e discussões teóricas através de fontes tão variadas como a fotografia, a pintura, a escultura, a cartografia, a numismática, a arquitetura, entre outras. A partir desta fase o documento histórico passou a ser mais reconhecido e valorizado. O conhecimento que advém deste novo paradigma encontrou expressão num saber que caminha através de melhorias graduais e firmes aplicadas por “especialistas” e em que o Estado desempenharia um papel preponderante no exercício de reformar a sociedade. Esperava-se nesta altura que as Ciências Sociais fomentassem este processo de avanço gradual e racional. As melhorias pretendidas teriam o seu lugar dentro de um quadro natural constituído pelos limites do Estado. Segundo Marques:

*“Hoje estamos perante um outro paradigma no qual o conhecimento histórico passa a ser entendido como um conteúdo cultural sujeito a interpretações, a História não é um conhecimento destinado a traduzir a verdade dos factos, o documento não fala por si mesmo e o historiador não é um mero*

*transmissor das informações nele contidas. Não se pode, deste modo, reunir imagens fotográficas de um determinado período e apresentá-las como fiel retrato do passado que era o procedimento habitual dos pesquisadores do século XIX” (2007: 61).*

Ora, na verdade, as sociedades têm produzido uma grande diversidade de registos ao longo dos anos, registos que têm sido abrangidos pelo novo conceito de documento. A fotografia não pode ser compreendida como simples ilustração do texto escrito, muito menos o substitui. Trata-se antes de um documento carregado de especificidades e em que a sua análise exige processos particulares quando utilizada. Há diferentes formas de produzir informação e muito particulares em cada caso específico.

A partir dos anos 60, começou a surgir uma sensação e um sentimento de que era cada vez menor a felicidade que os Estados dispunham para oferecer. Estava instalada a desilusão. As mudanças ocorridas na sociedade começaram a alimentar um ceticismo profundo e generalizado quanto à capacidade dos Estados para implementarem reformas portadoras de verdadeiras melhorias. A concepção de Estado como unidade natural de análise começou a estar fortemente ameaçada. “Pensar globalmente, agir localmente” é um conceito que põe propositadamente de fora o Estado, constituindo um recuo na fé que lhe atribuía um mecanismo propiciador de reformas. Foi a partir destes anos 60 que os historiadores iniciaram a sua dedicação ao estudo da iconografia, particularmente historiadores da História contemporânea. Os filmes, as fotografias, as imagens televisionadas começaram a contribuir para um melhor conhecimento e entendimento do mundo, algo que seria impensável nos anos 50, quando tanto os cidadãos comuns como os estudiosos pensavam em termos de Estado e agiam em termos de Estado.

Assistiu-se muitas vezes desde finais dos anos 60 ao atenuar da ênfase posta no Estado. Isto decorreu quer dentro de cada disciplina quer no contexto interdisciplinar. Na História observámos o emprego de períodos temporais mais alargados na análise empírica. Segundo Wallerstein et al. (2002: 119) esta mudança na unidade de análise tem sido rotulada de muitas formas como a política internacional, estudo das cidades globais, economia institucional global, História mundial, análise dos sistemas-mundo e estudos civilizacionais. Surge entretanto em paralelo uma preocupação com as “regiões”, quer seja à escala mundial (transestatais) quer à escala local, dentro do Estado. Isto veio pôr em causa os pressupostos teóricos da centralidade incontornável do Estado.

Na atualidade não se põe em causa que o Estado deva ser considerado como instituição-chave no mundo moderno ao defender a ideia de que o Estado não deve constituir a moldura

sociogeográfica mais indicada para a análise social. É reconhecível que o Estado tem uma forte influência sobre os procedimentos económicos, culturais e sociais e o estudo de todos estes procedimentos nunca poderá dispensar um entendimento dos mecanismos estatais de funcionamento. Hoje em dia para as Ciências Sociais o que se dispensa é a ideia do Estado constituir a fronteira natural da ação social.

Na historiografia assistimos à hierarquia da importância dos diferentes tipos de documentos ser negada pelo novo paradigma. Fontes visuais, orais e escritas verbais e ou multimodais começaram a ter o mesmo valor para a pesquisa histórica. Segundo Marques (2007: 63) “Todos os documentos se apresentam como fragmento real, chegam até nós por meio de intenções explícitas ocultas, voluntárias e involuntárias dos seus produtores e, deste modo, o conhecimento histórico torna-se uma opção teórico-metodológica que visa compreender e interpretar os sentidos implícitos nos documentos”. De origem latina o termo “documento” no dicionário de língua portuguesa refere-se a “qualquer objeto elaborado com o fim de reproduzir ou representar uma pessoa, facto, dito ou acontecimento”. Ele está intrinsecamente ligado à ideia de “ensinar” e de “mostrar”.

Num mundo em que a velocidade dos acontecimentos é cada vez mais rápida, onde os eventos se sucedem em catadupa, quase atropelando-se uns aos outros, a fotografia passou a ser um poderoso instrumento para a exploração visual do espaço e a apreensão do tempo vivenciado, com reflexos inquestionáveis nos conceitos de temporalidade e espacialidade que norteiam a vida humana. Na opinião de Turazzi (2005: 4) “onipresente na vida privada, na circulação de informação, nas aplicações as mais diversas, a fotografia criou uma nova forma de representação dos indivíduos e das sociedades para si próprios e para a posteridade”. Para além de ter revolucionado a memória individual, a fotografia também revolucionou a memória coletiva e por conseguinte as suas possibilidades de ser utilizada pela História e outras Ciências Sociais.

Hoje já se compreende a fotografia como uma espécie de ponte entre a ‘realidade’ retratada /construída, e outras leituras seja do passado, seja do presente, não se esgotando em si. É permitido ao historiador e ao professor a análise de outras perspetivas, de diferentes contextos, a partir da fotografia e por ‘meio’ dela. Segundo Paiva:

*“A História e os diversos registos históricos são sempre resultado de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção. Esses registos também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes pelos historiadores, pelos professores de História, por alunos e por observadores em geral, muitos anos depois. Isso significa que as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas. São, ao contrário, sempre lidas diversamente em cada época, por cada observador, de acordo com os valores, as preocupações, os conflitos, os*

*medos, os projetos e os gostos. Fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época.” (2004: 20)*

*A presença de estereótipos* na leitura das fotografias tem estado também presente na discussão sobre a sua importância no conhecimento do mundo social.

Nas ciências da educação, a polissemia das imagens rapidamente foi considerada como a especificidade da comunicação, mas frequentemente foi apenas empregue no patamar da motivação, uma vez que segundo Joly (2005: 109-110) “ela surge como mais afetiva, mais atrativa e ao mesmo tempo é sabiamente empobrecida, especialmente fabricada e arregimentada, de maneira a que a sua polissemia não faça resvalar a interpretação da criança ou do observador”. Uma vez que a imagem visual gere um vasto manancial de novas informações visuais, a fotografia acaba por ter variadíssimas interpretações. Se a especificidade da imagem é ser polissémica é porque existe qualquer outro elemento que não o é. Esse outro elemento, subentendido nos primeiros momentos de reflexão sobre a fotografia, é a palavra. De forma implícita compara-se a imagem à linguagem verbal e especificamente à “palavra”. Esta comparação é reveladora do lugar de destaque que tem a linguagem verbal no nosso sistema de valores ocidental, apesar de esta comparação não poder ser sustentada, já que a palavra também é (pode ser) polissémica, dependendo do contexto e dos sujeitos (e o seu mundo cultural) que a enunciam. Na verdade, a imagem (signo icónico) é um texto visual, cujo equivalente verbal não se traduz por uma única palavra, mas por uma descrição, um enunciado ou ainda por um discurso, compostos por elementos verbais também e necessariamente contextualizados e contextualizáveis.

Um outro estereótipo bastante difundido é considerar *a imagem fácil e passiva*, já que ela é s natural não exigindo esforços por parte das crianças e dos jovens. A própria sociedade de consumo alimentou esta conceção, através da produção e divulgação bandas desenhadas ou imagens televisuais facilmente disponibilizadas. De fato, reconhece-se hoje que muitos destes artefactos /textos nem sempre são lineares nem com um grau fácil de legibilidade. Na verdade, muitos deles mobilizam no observador um conjunto de atividades mentais e de saberes interiorizados por uma estratégia que solicita uma participação ativa. A passividade intelectual no processo de leitura de imagens tanto poder atribuída a textos verbais como visuais. Frequentemente, o modo como o texto visual se organiza (particularmente o multimodal, nomeadamente os que a internet oferece) exige uma atenção e um engajamento maior do que o texto escrito, linear e mais regular, e particularmente, mais familiar no que diz respeito aos

procedimentos de leitura e interpretação. Assim, na sala de aula os alunos estão mais ‘socializados’ nesses procedimentos, do que com aqueles que a leitura de imagens exige, particularmente quando essa leitura não se limita a um mero olhar e não a um processo de leitura crítica.

*A influência da imagem* é outro cliché que é de todo importante mencionar, uma vez que se trata de um dos grandes receios que a fotografia suscita. O seu poder de persuasão é sustentado por uma visão determinista entre o olhar e a ação. Joly (2005: 118) esclarece esse estereótipo: “É preciso notar antes de mais o que este medo revela de hierarquização implícita dos atos de comunicação: do dizer ao ver, do ver ao fazer. Medo que, ainda não objetivamente fundado, justifica a censura, tanto como a propaganda visual, política ou religiosa”. A presença de influência (persuasão) não se pode ser atribuída apenas à imagem, mas ser o resultado de todo um contexto exemplar e persuasivo, do qual a fotografia pode fazer parte, mas que não pode ser reduzir somente a ela.

Um outro aspeto consiste no facto de a fotografia ser (ainda) *uma prova incontestável da verdade*, constituindo-se assim um documento irrefutável da História. O historiador, o homem da ciência, o educador e o cidadão devem ter conhecimento dos diversos mecanismos pelos quais uma fotografia pode esconder, dissimular ou mesmo mentir sobre determinada personagem, tema ou acontecimento. Sobreposições, recortes ou montagens dos elementos que compõem uma imagem são alguns dos recursos utilizados desde o século XIX para alterar uma fotografia realizada por processos físico-químicos. Na atualidade, com as imagens registadas e reproduzidas por meios eletrónicos verificamos que as sobreposições, recortes e montagens elaboradas por parte de fotógrafos, programadores visuais e outros profissionais, ficam praticamente indetetáveis. O que difere do passado é que já não somos tão ingénuos, ou seja, já não confiamos totalmente na veracidade e fidelidade da informação expressa por uma fotografia.

#### 1.4 A Fotografia e as migrações

Por fim, e considerando o objeto específico que este estudo focaliza, as migrações, quer ocorram no interior dos países ou à escala global, têm sido alvo do interesse de vários fotógrafos documentaristas de renome, nomeadamente Sebastião Salgado que é um dos maiores fotógrafos da contemporaneidade. Na sua obra “Êxodos”, ele fotografou migrantes

económicos e deslocados dentro do próprio país. Viajou durante seis anos para fotografar os fluxos migratórios em quarenta países diferentes situados na América, Europa, África e Ásia. Retrato diferentes migrantes e contextos e questionou, por intermédio da fotografia, o sentido da migração com o intuito de captar a atenção para os efeitos da globalização. Considerou os migrantes como os maiores representantes da globalização económica, pois todos migravam em busca de melhores condições monetárias e de sobrevivência.

A linguagem fotográfica de Salgado pode dar resposta a questões que se prendem com o direito dos migrantes e dos refugiados, bem como o seu papel no mundo globalizado. A partir de uma discussão mais ampla sobre as migrações, onde é visível o convívio de causas e de fluxos migratórios distintos, o fotógrafo apresenta a mensagem visual como um meio de compreensão das migrações contemporâneas. O sujeito migrante não pertence a um lugar específico. Ele pode ser estrangeiro sem mesmo ter deixado o seu país ou o próprio continente, como é o caso de muitos migrantes no mundo. O migrante possui uma origem, um local de partida, mas os seus desejos ou as suas necessidades levam-no para lugares indefinidos. Sebastião Salgado é da opinião que uma imagem é sempre fruto da intenção do fotógrafo com a pessoa ou comunidade fotografada. Segundo Cláudio (2008: 41):

*“Considerando as possíveis subjetividades, em cada fotografia feita por um fotógrafo existe um pouco dele ali, seu conhecimento do mundo, sua ideologia política, e por fim sentimentos e sensações. O lugar e o tempo para o fotógrafo se expressar é a fotografia, seja ela documental, de moda ou jornalística”.*

A combinação entre a estética e o engajamento social resulta em fotografias que abordam temáticas que atingem proporções mundiais. As fotografias de Salgado materializam-se em função da tentativa de problematização da condição humana, reunindo determinadas plasticidades, estética documental e engajamento social. Estas características encaixam-se na categoria das fotografias humanísticas.

Há que lembrar alguns dos fotógrafos célebres do passado recente que produziram fotografias humanísticas como, por exemplo, Robert Capa, Dorothea Lange, Walker Evans, W. Eugene Smith. Dorothea Lange (1895 –1965) é a que mais se aproxima do diálogo de Sebastião Salgado, apesar da distância temporal existente entre eles. Ela já fotografava de forma documental antes de participar na FSA – Farm Security Administration - órgão governamental que possuía a maior documentação fotográfica de cunho social, tendo trabalhado para esta instituição entre 1935 e 1939. Nos seus ensaios, fotografou indivíduos desalojados à procura de emprego e famílias migrantes durante a Grande Depressão nos E.U.A. tendo a expectativa de

que as suas fotografias despertassem a atenção da sociedade americana para o elevado número de marginalizados. Ela via as suas fotografias como um caminho para informar sobre a realidade que grande parte da sociedade desconhecia. Lange viajou por todo o interior e áreas rurais de E.U.A. para fotografar e identificar famílias migrantes, bem como denunciar, mesmo de forma subjetiva. Para tal, começou por focalizar a catástrofe, mas salientando certos símbolos e a dignidade com que as pessoas suportavam as circunstâncias. Adotou também como princípio não interferir com quem fotografava, permanecendo distante e evitando possíveis poses.

Mais recentemente, a partir do final dos anos 50 até ao início dos anos 70 do século XX, esse fenómeno esteve presente no contexto nacional. Centenas de milhares de trabalhadores portugueses entraram em França fugidos da ditadura de Salazar ou das más condições de vida em Portugal. Naquele país tentavam a sua sorte, procurando realizar o sonho pelo qual correram e sofreram as agruras da vida ao atravessar a salto o caminho que separava os dois países. Gérald Bloncourt, de origem haitiana, é o fotógrafo da emigração portuguesa em França. Nessa data colaborava com o semanário da Confederação Geral do Trabalho Francesa o “La Vie Ouvrière”, criado em 1906, tendo publicado fotografias em vários outros jornais como o “Témoignage Chrétien” ou “O Imigrante Português”. Fotojornalista descobriu os bairros de lata nos arredores de Paris. Gérald Bloncourt, com um olhar profundamente humanista, procurou mostrar e demonstrar, denunciar, participar e dizer da sua revolta em relação à vida que os imigrantes portugueses levavam nos bairros de lata, conhecidos por bidonvilles. Procurou também incitar os portugueses a revoltarem-se denunciando a sua situação junto de uma imprensa militante deste tipo de causas, como o semanário “La Vie Ouvrière”, tendo Bloncourt seguido a vida dos portugueses que se instalaram sobretudo nos bidonville de Champigny e de Saint-Denis. O fotógrafo procurou mostrar a miséria e a revolta por esta gente generosa e gentil que vivia em condições de escravatura moderna. Mais de mil imagens do seu espólio contam a História dos portugueses em França. O trabalho deste autor tornou-se num documento histórico devido aos testemunhos preciosos que contribuíram para alertar a opinião pública da época, gerando um movimento de solidariedade que exerceu pressão junto do poder político. Bloncourt conseguiu seguir os emigrantes em Portugal, tendo chegado a passar clandestinamente com eles as fronteiras, lidando de perto com o medo de serem presos ou de morrerem por falta de força necessária para percorrer centenas de quilómetros a pé. Quase caiu nas garras da pida.



Assim como Sebastião Salgado e Dorothea Lange, Gérald Bloncourt é também um fotógrafo documental, uma vez que constrói a sua narrativa baseada num trabalho meticuloso. O fotógrafo aprofunda a temática que está a abordar para compreender melhor o que vai enfrentar. A pesquisa contribui para o conhecimento do espaço geográfico, para a estrutura exigida para a produção da fotografia e para a identificação do que irá ser fotografado. “O foto-documentarismo é opinativo, denunciativo, engajado, onde o dado da subjetividade garante a existência de uma futura crítica diversa” Ana Luiza Cláudio (2008: 58). A fotografia documental constituiu e continua a consistir num veículo de informação, e muitas vezes de denúncia da condição humana dos migrantes.

Pensando no tema das migrações, o retrato – uma das modalidades da linguagem fotográfica, merece que nos detenhamos mesmo que por um breve instante, já que foi uma das mais frequentes opções dos fotógrafos que se dedicara a este fenómeno social. Ele pode ser considerado como um dos melhores exemplos para compreendermos a natureza polissêmica e híbrida da fotografia. Segundo Turazzi (2005: 9), “A ampla popularização do retrato, desde que a fotografia foi inventada, tornou possível a construção de identidades pessoais alicerçadas, em grande parte, no autoconhecimento do indivíduo e na sua necessidade de se diferenciar dos demais”. A percepção da figura de outros homens e mulheres, próximos ou distantes, no tempo e no espaço, assim como a facilidade para a contemplação da própria imagem, atribuiu ao ser humano uma nova consciência corporal e o desejo de revelar a sua existência perpetuando-a no tempo e assim trazer de novo à memória a sua própria imagem. Desta contemplação também emergiu uma acentuada valorização das aparências, constituindo um dos traços mais marcantes da sociedade contemporânea. A coesão social e das entidades coletivas foi estimulada pela difusão do retrato fotográfico. Por outro lado, permitiu a recordação da imagem de entes queridos ou familiares já falecidos ou separados há muito, alterando nesse processo o sentimento de temporalidade, da vida e das relações pessoais.

Veremos alguns destes processos interpretativos nos resultados do nosso estudo.

## CAPÍTULO 2 - DO CURRÍCULO À FOTOGRAFIA NO ENSINO

### 2.1. As Migrações e as fotografias no Currículo

Torna-se importante pesquisar e produzir formas de se trabalhar a fotografia como fonte das Ciências Sociais dentro e fora da sala de aula. Do mesmo modo, torna-se necessário compreender a importância da fotografia no ensino das migrações, propondo uma reflexão sobre este fenómeno, que continua a ter muita atualidade, recorrendo não somente ao acervo de fotógrafos, a museus, mas também, ao acervo dos alunos, despoletando a percepção destes para as relações de poder, as mudanças económicas e culturais, e as transformações espaço/temporais. Neste processo, a Geografia revela-se como uma ciência social que está sempre em constante construção e que todos nós somos seus agentes.

A educação para a vida adulta deve inquietar-se com o porvir. Na Geografia abordam-se temas que permitem uma análise com grande amplitude dos vários cenários possíveis, quer em relação ao mundo próximo de cada um de nós, quer ao Mundo, através de várias escalas de análise, sem nunca se deixar de questionar o futuro. Ao promover a educação ambiental, a Geografia está a contribuir de forma inequívoca para uma educação para a cidadania, constituindo, deste modo, um meio poderoso para a formação de cidadãos críticos e participantes. O estudo desta disciplina pretende dotar os alunos de destrezas espaciais com capacidade para interpretar e analisar criticamente a informação de cariz geográfico e compreender as relações entre território, cultura, património e identidade regional.

*“A Geografia procura responder às questões que o Homem levanta sobre o Meio Físico e Humano utilizando diferentes escalas de análise. Desenvolve o conhecimento dos lugares, das regiões e do Mundo, bem como a compreensão dos mapas e um conjunto de destrezas de investigação e resolução de problemas, tanto dentro como fora da sala de aula. É uma disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e Sociais. Através do seu estudo, os alunos estabelecem contacto com diferentes sociedades e culturas num contexto espacial, ajudando-os a perceber de que forma os espaços se relacionam entre si. O cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever corretamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre” (M.E. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de Geografia, 2002).*

A Geografia desempenha, pois, uma função crucial na informação e formação de futuros cidadãos acerca de Portugal, da Europa e do Mundo, enquanto sistemas compostos por realidades diversificadas que interagem entre si e sofrem constantes mudanças num processo mais ou menos complexo.

No documento das “Competências Essenciais” para a disciplina de Geografia são propostas as seguintes experiências educativas:

*“Identificar os grandes fluxos migratórios, evidenciando as áreas de partida e as áreas de chegada”;*

*“Identificar causas da tomada de decisão dos migrantes, a partir das características das áreas de partida e de chegada”;*

*“Quais as consequências das migrações nas áreas de partida e de chegada?” (ME, Orientações Curriculares de Geografia do 3º Ciclo, 2002: 21-22).*

E ainda as experiências de aprendizagem educativa ao longo do ciclo:

*“Os diferentes padrões de distribuição da população e do povoamento; observar diferentes tipos de representações do lugar onde o aluno vive, de Portugal, da Europa e do Mundo, para identificar formas diversificadas de representar os fenómenos físicos e humanos.”*

*“Estudar exemplos concretos de fenómenos geográficos, utilizando a observação direta e/ou indireta, informações da imprensa escrita, de imagens, da tv e da internet” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de Geografia).*

Estas capacidades emergem do documento emanado pelo Ministério da Educação “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de Geografia, 2002”, e são mencionadas neste projeto uma vez que estavam em vigor a quando da aplicação do instrumento deste estudo, antes de ter sido revogado pelo Despacho nº 17169/2011, de 23 de Dezembro, emanado pelo Ministério da Educação e Ciência. A nova equipa ministerial decidiu revogar as competências essenciais para o ensino básico, contudo mantêm-se ainda as “Metas de Aprendizagem do Ensino Básico – 3º Ciclo/Geografia, 2011”:

*Domínio: A Localização*

*Meta Final 3)* O aluno infere sobre a aplicabilidade da escala de um mapa, adequando-o ao fenómeno a representar e à área a estudar.

*Metas Intermédias até ao 8º ano* – O aluno utiliza o conceito de escala para calcular distâncias entre lugares em situações concretas de fluxos migratórios e redes de transportes.

*Domínio: O Conhecimento de Lugares e Regiões*

*Meta Final 5)* O aluno descreve, compara e explica características físicas e humanas dos lugares e regiões de diferentes contextos geográficos, mobilizando terminologia geográfica.

*Metas Intermédias até ao 8º ano* – O aluno compara a distribuição de diferentes fenómenos relacionados com a população, o povoamento e as atividades económicas usando terminologia geográfica específica.

*Meta Final 6)* O aluno descreve e explica a distribuição de fenómenos geográficos, relacionando as suas características com fatores físicos e humanos.

*Metas Intermédias até ao 9º ano* – O aluno descreve a distribuição de diferentes indicadores de desenvolvimento, identificando conjunto de países e regiões com contrastes de desenvolvimento.

*Meta Final 8)* O aluno identifica e explica a singularidade de lugares e regiões, analisando a combinação de características físicas e humanas.

*Metas Intermédias até ao 8º ano* – O aluno compara características de povoamento e das atividades económicas de duas regiões, explicando as diferenças encontradas e o que confere singularidade a cada região.

*“Na Geografia e nas áreas curriculares para as quais esta fornece contributos diretos, as Metas de Aprendizagem de fim de ciclo e ano de escolaridade foram concebidas tendo por base um conjunto de referenciais epistemológicos e didáticos, ligados à natureza do conhecimento geográfico e à sua transposição para o meio escolar. A par destes princípios, a sua conceção reflete ainda o papel que a Geografia deve desempenhar na formação dos jovens...” (Metas de Aprendizagem do Ensino Básico – 3º Ciclo/Geografia, 2011).*

Os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas. Esses documentos constituirão metas curriculares que serão alvo de discussão pública prévia à sua aprovação.

A Geografia, auxiliada pela fotografia, orienta-nos na forma como podemos olhar a paisagem e levar o aluno a observar o Mundo para além da sala de aula. O registo fotográfico constitui um instrumento de direcionamento e exclusão cabendo ao professor saber explorar as diferentes facetas que ele apresenta. A fotografia é direcionada por permitir uma programação prévia, facilitando ou dificultado a sua interpretação e é considerada exclusiva dado que seleciona locais específicos inseridos num determinado espaço, definindo ângulos e visões particulares do fotógrafo (Travassos, 2001).

Nas aulas de Geografia não podemos por exemplo falar dos “bidonvilles” em França, quando abordamos a emigração portuguesa nos anos 50/60, sem que ninguém tenha conhecimento de tal facto. De que forma se poder diferenciar este modo de vida sem que nenhum aluno saia do abstrato e possa visualizá-lo? Trata-se de uma tarefa difícil, uma vez que numa sala de aula podemos encontrar alunos visuais, auditivos, sinestéticos ou o conjunto destes estilos de aprendizagem. Na impossibilidade de se ir a todos os lugares, a fotografia torna-se num poderoso instrumento que corretamente explorado nos pode levar à própria cidade ou aldeia onde vivemos, eternizando-se com apenas um “disparo”, captando aquela realidade, aquele instante.

Mais do que a simples descrição da paisagem, a Geografia necessita cada vez mais de discutir caminhos que levem o aluno a compreender e questionar o mundo que o rodeia. A utilização da fotografia na sala de aula de Geografia pode ajudá-lo a desenvolver a capacidade de percepção e valorização do que está à sua volta. Uma fotografia bem explorada pode levar o aluno a refletir sobre as suas atitudes e a realidade em que vive, suscitando o interesse em descobrir e entender mais profundamente a imagem fotográfica, observando, interpretando e consequentemente tomando atitudes e posturas diferentes (Silva, 2004).

No ensino da Geografia e da História apresentamos muitas vezes fotografias do passado que devem ser observadas atentamente, orientando os alunos por que e para quê fazê-lo, mas quase nunca como isso deve ser feito. No que reporta à fotografia a exploração dos seus múltiplos conteúdos e significados exige ao estudante o que a professora Miriam Moreira Leite (1993) designou como “uma compreensão global” e uma “análise de pormenor” presentes em cada imagem. O conhecimento preliminar consta do ponto de vista adotado, dos planos, das luzes, do volume, da data em que ocorreu a cena e os elementos nela representados, dos dados biográficos do fotógrafo, das técnicas empregues e dos materiais utilizados. Estes elementos tornam particular cada fotografia. Por outro lado, para Turazzi (2005: 2) aprender a observar e a interpretar uma imagem é também saber ler nas entrelinhas, procurando captar informações, encontrando explicações, situando lugares e acontecimentos, identificando relações sociais e diversidades culturais, reconhecendo mudanças e permanências no tempo e no espaço.

As fotografias são documentos privilegiados do professor de Geografia, constituindo um substituto do trabalho no terreno. Mas a fotografia não é resultado de um instantâneo que cristaliza o real. Ela tem sempre uma intenção, é um produto cultural cuja construção reflete ideologias. Ao aluno devem ser dadas condições para a interiorização destes aspetos de forma a compreender melhor a fotografia, e a terem a percepção que ela não é neutra nem fruto de um simples momento. Há sempre um trabalho de criação intencional por de trás de cada fotografia.

No que se refere à interpretação de fotografias, Mérenne-Schoumaker (1999) elencou as seguintes competências: o aluno deve ser capaz de (i) selecionar fotografias em função de um objetivo; (ii) distinguir os tipos de fotografias; (iii) descrever o conteúdo de uma fotografia; (iv) identificar os elementos de uma paisagem; (v) identificar os elementos fixos; (vi) conceber uma pesquisa a partir de fotografias; (vii) elaborar uma comunicação a partir de fotografias; (viii) identificar uma fotografia; comparar várias fotografias; (ix) relacionar fotografias/mapas/textos;

(x) classificar fotografias e (xi) descrever a estrutura de uma fotografia. Para esta autora, a utilização de uma imagem na sala de aula nunca deve surgir depois da explicação. Ela deve sim estabelecer o início da análise do problema de forma a despoletar o interesse do discente, bem assim como levá-lo a produzir observações pessoais e a gerar hipóteses.

Na disciplina da Geografia, as fotografias são muito diversas e podem diferenciar-se da seguinte forma: fotografias aéreas ou de solo; vistas gerais, planos intermédios e grandes planos; documentos que exigem uma análise aprofundada (paisagem) e documentos-testemunhos que falam de si próprios (cenários de vida). Os critérios para a escolha de fotografias têm que ter em consideração o conteúdo e a forma. No primeiro caso, é necessário procurar documentos que caracterizem o fenómeno a estudar e evitar o que é exceção, tal como seleccionar os documentos que melhor sugiram a formulação de questões e permitam a progressão no seu curso. Quanto à forma, estes documentos devem ser de boa execução, claros, simples, nítidos e de fácil interpretação; não devendo ter imagens demasiado sobrecarregadas, e devem ter uma dimensão adequada para ser facilmente observados com nitidez por toda a turma.

O processo de desenvolvimento de competências no uso de fotografias percorre várias etapas e que passam por observar, ler, descrever, compreender, interpretar, comparar, analisar e explicar. As questões essenciais que se devem pôr quando estamos a trabalhar com fotografias são:

---

O que é que podemos ver na fotografia? O que é que está a acontecer? Quem produziu a imagem? O que é que a fotografia/fotógrafo está a tentar dizer-nos? Qual foi a sua intenção? Qual o público pretendido (a quem se destina)? A fotografia é confiável? Que sentimentos é que a fotografia nos desperta? O que é que a fotografia nos diz? Como é que uma ou várias fotografias podem ajudar-nos a compreender o fenómeno (acontecimento /situação que aborda?..

---

A análise de uma fotografia deve ser, pois, previamente preparada pelo professor e devendo este definir antecipadamente qual o momento da aula em que vai recorrer à imagem. Em certas alturas, é vantajoso elaborar um quadro resultante da análise e interpretação do documento e, se possível, extrair daí um esquema, caso venha a beneficiar o processo em curso.

Segundo Marques (2007), o uso da fotografia como fonte icónica na sala de aula pode ter finalidades distintas, nomeadamente, permite ajudar a desenvolver a compreensão e os

conhecimentos acerca dos diferentes momentos ou acontecimentos; possibilita a utilização a título exemplificativo, com o fim de demonstrar exemplos de formas, situações ou conceitos, pode ter uma finalidade interpretativa; uma avaliação individual sobre um conjunto de fotografias num determinado contexto; estimula os alunos a desenvolver as suas capacidades de reflexão e promove a aquisição de conhecimentos.

Na opinião de Renó (2007), a fotografia como instrumento de aprendizagem na Geografia pode: i) despertar consciencialização nos alunos, de acordo com o tema abordado na fotografia; ii) despertar a capacidade de perceção e valorização do ambiente em que o aluno vive; iii) estimular ações; iv) conhecer/reconhecer o real; v) ser fonte de dados, factos e informações; vi) ajudar a “materializar” o nunca visto antes; vii) indicar de que maneira se pode olhar a paisagem, e levar o aluno a observar o mundo além da sala de aula; viii) ser um instrumento de direcionamento e exclusão, cabendo ao professor de Geografia saber explorar essas diferentes facetas.

Todas as ações, condutas e manifestações por parte dos alunos são o resultado das perceções, dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada um, visando contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem seja um sucesso. Os geógrafos devem ter na prática de utilização de fotografias uma constante, fazendo com que o aluno desenvolva habilidades críticas que visem a elaboração de conceitos e valores que o estimule a transformar as suas atitudes em relação ao meio, na procura de uma sociedade sustentável consciente dos seus direitos e deveres. Segundo Turazzi (2005: 14) a educação para o século XXI tem como princípios que o aluno deva “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”. Este processo suscita a formação de valores e atitudes que levem à defesa da paz entre os povos e ao respeito pelas diferenças entre os seres humanos, assim como a defesa do meio ambiente e do património cultural e da humanidade. A fotografia pode e deve dar um contributo importante para a construção de um mundo melhor se atendermos à sua forma de expressão e ao seu papel como fonte de conhecimento.

## **2.2 Estudos sobre o uso de fotografia na sala de aula**

Nas aulas de História e das Ciências Sociais têm sido cada vez mais introduzidas uma grande variedade de fontes para além dos tradicionais documentos escritos. Na verdade, aumentou significativamente o uso de documentos visuais, tais como pinturas, fotografias,

objetos arqueológicos, a reprodução científica de ambientes históricos, filmes, documentários, entre outros. Muitos professores entre outros especialistas, empiricamente, pressupõem erradamente que as imagens são mais fáceis de “ler” do que os documentos escritos, empregando muitas vezes material visual na sala de aula como opção para uma melhor apreensão dos conteúdos temáticos. Na Geografia, a utilização da fotografia fica muitas vezes cingida às fotografias aéreas (as mais comuns nesta disciplina), uma ou outra paisagem natural ou urbanizada, um corte geológico, para além das fotografias que os manuais apresentam. De facto o uso das imagens exige um treino literário e uma literacia específica, em que a interpretação da imagem é muito mais complexa do que à primeira vista parece. Muitos estudos recentes têm-se debruçado sobre o uso de fontes iconográficas na sala de aula de História e Geografia, tendo sido decidido não incluir os que foram desenvolvidos em contextos de aprendizagem da cultura visual e ou na área dos Estudos Culturais.

**Manini (2002)** desenvolveu estudos sobre o tema -“Análise documentária [documental] de fotografias: leitura de imagens incluindo sua dimensão expressiva”. As suas perguntas de partida foram: “Através de que operações detetamos a Dimensão Expressiva da fotografia?” “Em que medida a dimensão expressiva é parte da Análise Documentária de imagens fotográficas?” “De que forma ela é inserida na Análise Documentária de imagens fotográficas?”. De maneira mais conclusiva, propôs-se compreender como os seus conteúdos significados se manifestam de modo a recuperar imagens integrando a dimensão expressiva das fotografias. Esta dimensão é a parte da imagem fotográfica dada pela técnica: é a aparência física através da qual a fotografia expressa o seu conteúdo informal, é a extensão significativa da fotografia manifesta pela forma como a imagem se apresenta e ou revelada pela técnica.

A operação da Análise Documentária de documentos fotográficos também deve ser pensada em termos de representação escrita e da posterior recuperação da informação imagética por parte do usuário. Tendo em consideração que a fotografia é uma manifestação visual, há sempre nela um foco central, uma razão de ser que motivou a tomada daquela fotografia. Temos, contudo, que considerar que este motivo central está cercado de informações que a ele se entrelaçam de diversas formas.

Quanto à leitura de imagens, o que deve ser considerada, são as informações que aparecem efetivamente na imagem. Tais dados podem ser cruzados e ratificados através de outros documentos, escritos ou icónicos, mas a primeira informação deve partir exclusivamente da imagem que se analisa. Pode-se tentar ler a imagem através do ponto de vista do fotógrafo,



definindo o enquadramento, atentando para a composição, observando o ângulo escolhido. O fotógrafo, ao produzir uma imagem, está a construir significados, está a dar origem à dimensão expressiva da fotografia. Para esta autora, preconceitos, crenças, costumes e opiniões devem ser evitados na leitura de quaisquer documentos. No caso de fotografias, isto parece acentuar-se à medida que elas fazem emergir um número elevado de interpretações e de outras imagens na tela mental de quem as lê, contribuindo para que a polissemia da imagem real dê vazão a uma polissemia de imagens só existentes no imaginário do leitor. Para esta autora, interessa tanto a receção da imagem (para o usuário, ponto principal e final do processo de análise documentária) quanto a sua produção, já que a dimensão expressiva é dada pela forma, pela técnica de construção da imagem. A produção, enquanto fenómeno de receção, determina o eixo de reflexão desta metodologia.

Manini (op. cit.) salienta que cabe ao recetor transformar a informação em conhecimento, estando imbuído de um certo quadro epistemológico e, assim, potencialmente, gerar outras informações. Estas qualidades do recetor, usuário de instituições coletoras de informação, são igualmente importantes e necessárias na compreensão da descrição e da representação que se faz dos documentos no processo de documentação da informação, das suas regras e procedimentos. Todo este percurso que a informação percorre deve ter em simultâneo uma outra pista: a contextualização do conteúdo do documento, sem o que a informação não terá sentido, já que ela aciona toda uma rede semântica que vai conectar outros fios na sua malha. Manini concluiu, ainda, o conteúdo informacional da fotografia está para a busca/recuperação/receção (uso que se faz dela), assim como a Dimensão Expressiva da fotografia está para a escolha final do usuário (critério de escolha da imagem), isto é, a Dimensão Expressiva vem justapor-se ao conteúdo informal, geralmente funcionando como um filtro na busca de imagens.

As investigadoras brasileiras **Jobim e Souza & Lopes** (2002) desenvolveram um estudo numa escola que recebe portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino básico da cidade do Rio de Janeiro, em que os jovens utilizavam a imagem fotográfica para interagir de modo crítico com o quotidiano. Apesar de não abordar uma aprendizagem específica de Geografia e de História (ou de outra ciência social), pareceu-nos relevante a sua referência já que a experiência assume um papel de intervenção social feita pelos sujeitos no seu contexto de aprendizagem – a escola.

Tendo por base *a produção livre de imagens fotográficas*, os jovens criaram narrativas que integravam imagens e textos orais e escritos com o objetivo de construir uma consciência crítica do contexto escolar, compartilhada entre alunos e professores. Este projeto permitiu às investigadoras uma outra forma de aproximação da realidade escolar, que se dá a partir do olhar /traduzido em fotos) e das narrativas construídas pelos próprios alunos. O diálogo desencadeado no processo de produção e leitura das fotografias revelou características que aproximaram e distinguiram o contexto das escolas, especial e regular, e abriu-se uma perspectiva crítica e sensível de observação e análise sobre a escola, o processo de ensino-aprendizagem e de inclusão social.

A investigação foi feita a partir da construção de uma leitura do sentido subjetivo e do conteúdo cultural das imagens fotográficas, produzidas pelos jovens no contexto escolar. Esta intervenção teve dois momentos distintos e complementares. Num primeiro momento, os jovens foram solicitados a produzir imagens fotográficas na escola. A solicitação desencadeou um certo modo de observar o espaço escolar, procurando um conteúdo com o qual a fotografia iria ganhar uma determinada expressividade. No segundo momento, as fotografias foram apresentadas ao grupo e discutidas coletivamente. Com esta estratégia incentivou-se, a criação de um campo de diálogo que amplia o significado original da imagem fotografada, permitindo que novos sentidos tivessem sido negociados. A partir desta negociação, as imagens ganharam interpretações que não estavam previstas pelo autor da fotografia no exato momento da sua produção. Da imagem à palavra, e da palavra de volta à imagem, ampliam-se não só os modos de observação como as possibilidades de interpretar uma mesma imagem. Na fotografia o tempo de observação é determinado pelo leitor/observador, que pode inclusive conduzir o seu olhar para além do enquadramento dado pelo fotógrafo no momento do disparo.

O objetivo desta pesquisa foi proporcionar não apenas uma base técnica preliminar, ensinando ao aluno o manuseio da câmara fotográfica e as possibilidades que o instrumento oferece, mas, sobretudo, destacar as consequências geradas na consciência dos alunos e professores a partir da experiência de produção de imagens fotográficas no contexto escolar. O mais importante foi despertar uma consciência crítica, tanto nas crianças como nos professores, evidenciando o modo como os instrumentos técnicos disponíveis na nossa cultura exercem a função de vetores de subjetividade. Assim, estimular o desenvolvimento mais consciente do ato fotográfico, superando o gesto automatizado que, na maior parte das vezes, orienta a ação do registo com a câmara fotográfica, foi um primeiro aspeto do projeto. O outro aspeto foi utilizar a

fotografia para construir narrativas que pudessem levar a reverter a experiência do olhar, enfrentando de modo crítico a banalização da experiência visual no mundo contemporâneo. A fotografia como meio de expressão não deve limitar-se ou ficar aprisionada aos sentidos estipulados pela informação massificada. Na opinião das investigadoras a pesquisa pode encontrar na fotografia uma forte aliada metodológica para a construção de um olhar crítico sobre o cotidiano. Por outro lado, o uso da fotografia no contexto escolar justifica-se pela possibilidade de criar estratégias pedagógicas que viabilizem o processo de produção de novas formas de expressão do conhecimento e da crítica da cultura. O desafio maior é a criação de espaços de interlocução em que os sujeitos possam experimentar-se, não apenas como sujeitos captados pela lente da câmara, mas, também, como participantes da construção das suas próprias imagens. Esta proposta constituiu um compromisso ético com o presente, por parte das investigadoras, que foi o de manter viva a sensibilidade do olhar perante a própria vida e o mundo.

**Oliveira (2004)** desenvolveu projeto “Zás-Trás”, um projeto de leitura crítica com base em textos visuais, tendo utilizado fotografias. Duas turmas universitárias, da disciplina de inglês instrumental (leitura), com cerca de 35 alunos cada, constituíram a amostra deste estudo. Foi atribuída a denominação de Zás-Trás porque uma das suas características era a apresentação rápida de imagens (10 minutos) visando a condensação e a escolha de relevâncias em relação ao material apresentado. Optou-se para a temática do projeto – Tendenciosidade em fotos (expressão brasileira) – uma vez que a autora acredita que é necessário que os alunos saibam avaliar o que veem/leem, olhar para além do linear e do estável, reformar e reformular sistemas e códigos de comunicação, descobrindo intenções.

A partir de uma adaptação de Browett (2002) e Lemke (1997), sistematizou as questões trabalhadas com os alunos e que Isabel Marques (2007) organizou no seguinte quadro:

**Quadro 1: Guia para análise do texto visual (Oliveira, 2004; Marques, 2007, adapt.)**

<b>Função Representação</b>	Onde essa imagem aparece? Quem a criou? Qual a audiência pretendida? Qual a temática da imagem? O que é mostrado na imagem? O que está acontecendo? Que valores/atitude a imagem comunica? De quem/de qual é a visão do mundo apresentada? Que tipo de situações sociais/realidades são apresentadas? O que a imagem revela acerca de grupos dominantes/relações de poder no contexto onde se insere? Que histórias/experiências são incluídas? Que histórias são omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas? Que tipo de conhecimento prévio é necessário para que a imagem seja compreendida? O que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência? Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?
<b>Função</b>	Como é / são crianças / adultos / vilões / género / outros personagens construídos /

<b>Orientação</b>	apresentados? Por que são retratados dessa maneira? Quem se beneficia com esse tipo de retratação? Como a imagem convida o espectador a pensar? Que tipo de espectador tenderia a interpretar a imagem dessa forma? Haveria outras interpretações possíveis? Há alguma ligação de humor comunicada pela imagem ao espectador? Que ações / comportamentos / emoções / valores / relações são demonstradas pela imagem? Quais são positivas? Quais são negativas? Que tipo de proximidade entre espectador / personagem é estabelecido na imagem?
<b>Função Organização</b>	Como o uso de elementos tais como a cor (e seus valores), textura, linhas, formas, luz, movimento, som, símbolos, vestimentas, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, disposição dentro da imagem (primeiro plano, fundo, tamanho, ponto focal), direção do olhar, etc. são combinados (para criar os personagens, o ambiente, a atmosfera, as ações, a história, os valores, o humor, etc.)? Se você mudasse (personagens/cor/características/comportamento/símbolo, etc.), de que maneira / sob que aspectos a imagem seria modificada? Como os personagens são apresentados? (frontalmente ou obliquamente, à altura do olhar?)

À medida que as apresentações iam decorrendo o nível de sofisticação dos comentários e interpretações foi-se aprofundando. Da pura interpretação denotativa, os jovens passaram a trabalhar o conotativo e a partir daí a calcular o valor de informações omitidas, quem seria beneficiado ou prejudicado com tais informações, o que ficou sugerido na fotografia, identificando os níveis de poder e subordinação demonstrados pelos personagens ou objetos fotografados, indicando a influência das cores e formas, dos olhares, gestos, posição ocupada na fotografia, entre outros. Os comentários finais e as implicações pedagógicas suscitaram discussões intensas e por vezes apaixonadas. As imagens nem sempre originaram interpretações consensuais. O facto de haver uma exposição como término da atividade desencadeou o interesse e a participação da maioria dos alunos.

Nas suas conclusões, a autora reconheceu que os alunos mostraram o seguinte desempenho:

- Consciência de que estavam a analisar valores, ideologias, rituais e relações de poder do contexto social onde vivem;
- Compreensão de que a associação do texto linear com o visual pode, muitas vezes, resolver ambiguidades, mas que a imagem é autónoma no seu significado, podendo perfeitamente indicar tendenciosidades, criar metáforas e estabelecer humor;
- Valorização de que o contexto onde a imagem se insere, quanto o conhecimento do mundo do espectador se mostram essenciais para a perceção mais acurada da mensagem pretendida, conscientemente ou não, pelo autor da imagem;
- Valorização da importância da discussão coletiva para alcançar posições individuais mais firmes a partir da oportunidade de questionar a credibilidade das fontes, ao

comparar/contrastar um mesmo facto divulgado em fontes diferentes e refletir sobre o grupo dominante dentro do qual a imagem foi produzida;

- Consciência de que o que/quem foi omitido muitas vezes mostrou-se mais importante e essencial do que o que foi explicitamente dito ou sugerido, bem como puderam inferir as razões para tal.

Por fim a investigadora indicou algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto visual na sala de aula, mencionando que, sem dúvida, desencadeia e fortalece motivações, comunica ludicamente, atrai a atenção do aluno, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real e funciona como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra pode levar também a descobrir visões do mundo complexas e subtis.

**Felten** (1999; 2005) iniciou um estudo de investigação sobre como os alunos finalistas universitários leem textos visuais, num seminário de História dos USA nos anos 60. O seu ponto de partida foi a verificação de que no início do seminário, os alunos não mobilizavam estratégias sofisticadas de leitura e interpretação de fontes primárias. As fontes visuais pareceram apresentar um desafio particular para os alunos já que não conseguiam transferir as competências de leitura de textos verbais para textos visuais. Para explorar a “epistemologia do texto” Felten construiu um modelo que refletia as características duma leitura de nível principiante, intermédio e avançado de uma fonte histórica. Estas categorias procuravam refletir o nível de frequência e sofisticação com que um leitor aplicava a “procura heurística” de Weinburg ao confrontar-se com textos históricos novos. Depois de desenvolver o seu modelo, de questionação, aplicou o estudo aos dezasseis alunos do seminário (Op. Cit: 2005). Os alunos tinham de analisar textos verbais (um editorial, um anúncio de jornal, um artigo/entrevista), uma compilação de 4 fotografias, 4 minutos de vídeo de arquivo, uma carta, um poster, duas fotografias e um texto de um discurso político. Em cada exercício, Felten deu instruções para escreverem sobre “Que coisas significativas sabe, e não sabe, sobre cada fonte?” “Qual é a mais fidedigna como fonte histórica?” “Classifique as fontes (1 para a mais fidedigna e 3 e 4 para a menos fidedigna) e explique de forma sucinta por que razão as classificou desse modo?”. Os resultados foram surpreendentes. O pesquisador começou a prestar atenção ao modo como os alunos liam diferentes tipos de fontes, pormenor que não tivera em consideração até ao momento. Esta focalização levou-o a criar um modelo que considerasse a natureza da fonte a ser lida (V. Quadro 2).

**Quadro 2: Modelo de avaliação das respostas escritas dos alunos sobre fontes históricas (Felten, 2003, adapt.)**

	<b>Principiante</b>	<b>Intermédio</b>	<b>Avançado</b>
<b>Em que características da fonte se foca o leitor?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focalização na informação</li> <li>- Pouca ou nenhuma atenção a perspectiva/autor</li> <li>- Pouca ou nenhuma atenção ao que está omisso</li> <li>- Pouca ou nenhuma atenção ao tipo de fonte, ou trata todas as fontes da mesma forma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focalização na informação mas alguma atenção ao significado e ao contexto</li> <li>- Presta atenção à perspectiva/ao autor da fonte a certa altura durante a leitura</li> <li>- Atenção superficial ao que não está na fonte</li> <li>- Atenção superficial a como ler este tipo de fonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focalização sobretudo no contexto e no significado</li> <li>- Atenção significativa à perspectiva ao autor da fonte durante a leitura</li> <li>- Atenção significativa ao que não está na fonte (não apenas ao que lá está)</li> <li>- Atenção significativa ao tipo de fonte que é (discurso, fotografia, etc.) e a como ler este tipo de fonte</li> </ul>
<b>Que perguntas provavelmente fará o leitor (e considerará mais importante) durante a leitura da fonte?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os factos contidos na fonte?</li> <li>- A fonte é “factual” ou “parcial”?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são os factos contidos na fonte e o que podem significar?</li> <li>- Quem criou a fonte e de que modo isso torna a fonte “parcial”?</li> <li>- Os factos nesta fonte confirmam ou contradizem o que já sei?</li> <li>- Que factos estão omissos ou não são conhecidos nesta fonte?</li> <li>- Que tipo de fonte é esta?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são o contexto e o subtexto da fonte?</li> <li>- Quem criou a fonte e porque foi a fonte criada?</li> <li>- O que é surpreendente ou inesperado no conteúdo ou significado da fonte?</li> <li>- O que está omisso ou não é conhecido em relação ao contexto ou ao conteúdo da fonte?</li> <li>- Que tipo de fonte é esta e o que me diz sobre como lê-la?</li> </ul>

Observou-se que a quase todos os níveis, os alunos eram mais competentes a ler o vídeo de arquivo e menos capazes de ler fotografias. Os alunos não transferiram sistematicamente a procura heurística de Wineburg para as suas leituras de fontes visuais. Num dos exercícios que Felten aplicou, a maioria dos alunos analisou a perspectiva e o contexto das fontes escritas, mas não comentaram essas questões para as fontes fotográficas. Os alunos interpretaram as fotografias como sendo “instantâneos” reais da História e não “representações” de acontecimentos históricos. Esta convicção fez com que os alunos não transferissem o seu questionamento heurístico das fontes textuais para as fotografias. Os alunos pareciam ler diferentes fontes baseadas em imagens de modos fundamentalmente diferentes, e as competências de leitura de vídeo, como as competências de leitura de texto verbal, pareciam não se transferir para a leitura de fotografias. Em profundo contraste com as leituras de fotografias, os alunos referiram sistematicamente a natureza construída da fonte em vídeo,

incluindo o modo como tanto as próprias imagens como o processo de edição do vídeo moldou a fonte. O processo de edição corrompia a “verdade fundamental” do vídeo.

Para a transcrição de uma leitura “intermédia” para “avançada” de fotografias ou outras fontes, implicava um salto quântico para os seus alunos, e não somente uma aplicação mais desenvolvida do conjunto de ferramentas. Os seus alunos não foram capazes de se interrogarem sobre o fotógrafo ou o editor de uma fotografia jornalística porque, essencialmente, acreditavam que a imagem era verdadeira independentemente de quem tirou a fotografia e da razão porque foi publicada; “o mito da verdade fotográfica” sobrepôs-se ao que tinham aprendido nas aulas de História sobre “epistemologia do texto”. A técnica mais promissora que Felten experimentou envolveu a mudança do modo como os seus alunos e ele se dedicam às fontes visuais na sala de aula, afastando-se da simples leitura de imagens para a composição de novo significado com essas imagens através da narração digital. Os alunos passaram a criar um trabalho de narração digital histórica multimédia de 3-5 minutos, dando aos alunos uma nova perspetiva sobre “escrever” História. Assim, ao elaborarem projetos principalmente com imagens e música e não com apenas texto verbal, os alunos passaram por um processo interativo de escolha e revisão com fontes visuais, colocando questões epistemológicas uns aos outros sobre as imagens enquanto avançavam: “O que é que realmente sabemos sobre o passado a partir desta fotografia? Que espécies de histórias podemos de facto contar a partir desta esta imagem?”.

Felten conclui que para criar uma experiência de aprendizagem com fontes baseadas em imagens, os professores precisam de fornecer oportunidades para que os alunos construam argumentos e narrativas com meios visuais. Só assim nos teremos preparado, a nós e aos nossos alunos, para o que Camille Paglia, citada por Felten (2005: 92) considera “enorme transformação na cultura ocidental desde a ascensão dos meios de comunicação eletrónicos”.

**Marques** (2007) desenvolveu um estudo no domínio da educação histórica com o título “Perguntas às fontes: Um estudo sobre a leitura de fotografias e testemunhos por alunos do 10º ano de escolaridade”. Foi realizado num contexto escolar, com observação direta da pesquisadora e tinha como objetivos compreender de que forma os alunos olham e percebem as fontes escritas e iconográficas bem como interpretar o que aprendem ou não com elas. Este estudo procura responder às seguintes questões de investigação “Que tipos de perguntas fazem os alunos às fontes de natureza verbal e icónica?” e “Que tipo de compreensão desenvolvem a partir da análise e interpretação dessas fontes?”. À seleção das fontes históricas primárias subjazeu a intenção de utilizar não só documentos pouco presentes nas aulas de História mas

também provocar/proporcionar um espaço de interrogação e reflexão. Utilizou um único instrumento – Ficha de Trabalho – que propunha a realização das seguintes tarefas aos alunos: fazer perguntas às fotografias e aos textos e redigir uma narrativa aberta sobre as fontes propostas. Com este estudo a autora procura compreender os processos de interpretação de fontes históricas e, consequentemente, encontrar implicações para o ensino da História. As categorias de análise são as mesmas utilizadas pelo atual estudo no que toca à análise da pergunta três e da narrativa do único instrumento aplicado. Na tendência verificada para as perguntas de contextualização vivencial, pereceu à autora que os alunos tentaram recuperar aspetos ausentes dos textos ou fotografias, sentir o que os agentes/sujeitos do passado sentiram. Percebeu que neste tipo de perguntas uma maior motivação para temas mais próximos dos valores e vivências da sua realidade (idade), estabelecendo comparações. Os alunos nas suas perguntas mobilizam conhecimentos e experiências da sociedade atual, do seu quotidiano, procurando dar sentido às situações do passado representado nas fontes. Concluiu também que as perguntas dos alunos focalizam nos elementos contidos nas fontes mas avançam com interpretações e constroem hipóteses. Com base na análise das narrativas, pode-se inferir que os alunos apresentam já alguns procedimentos básicos para uma leitura crítica das fotografias e dos textos, e que essa leitura pode ser para eles uma experiência transformadora, já que encontramos muitos exemplos destas sensações/experiências dos alunos quando confrontados com as fontes. As narrativas dos alunos não revelaram ainda uma preocupação sistemática e persistente em fazer uma análise com imparcialidade e objetividade. Nas narrativas que escreveram sobre as fotografias e os textos transmitiram muitas vezes uma interpretação/compreensão sujeita a imagens tácitas, imbuídas de práticas e valores do seu quotidiano. Quer as fotografias quer os textos são fontes que estão sempre sujeitas a interpretações. Quem as produziu teve uma interpretação de uma determinada realidade da época e elas continuam através dos tempos a ser reinterpretadas. Partindo da análise das narrativas construídas pelos alunos, parece que as fontes, na generalidade, oscilam de significado/compreensão, de acordo com a ideologia e os valores de cada momento e com a mentalidade dos seus usurários.

As perguntas dos alunos privilegiaram as fotografias, podendo assim inferir que elas são, para eles, mais relevantes enquanto evidência das experiências humanas e/ou pelo menos enquanto meio de acesso a essas experiências. Esta constatação leva a concluir que as fotografias tiveram, para os alunos, um poder de persuasão informativa/impressiva superior e



mais eficiente do que o relato escrito. Dada a importância que as imagens assumem hoje, considera a investigadora ser não só necessário como urgente, o desenvolvimento de uma literacia visual que permita aos alunos desenvolver a percepção/compreensão dos vários tipos de linguagem visual, aos seus elementos, às texturas, às dimensões, aos materiais, aos suportes e às técnicas. Se a contextualizarmos na aula de história, acresce-se a estas preocupações, a contextualização histórica das fontes icónicas quanto ao contexto específico de produção/criação, as suas intenções e processos de divulgação e ao seu texto explícito e implícito. Falando assim de uma literacia visual histórica. Aprender História exige um sistemático e sensível exercício de trabalho com fontes: interpretar, fazer perguntas, comunicar, dialogar, decifrar os seus códigos e os seus silêncios. Os alunos, na verdade, revelaram algumas destas preocupações. É pois pertinente continuar a desenvolver estudos com diferentes tipos de fontes, especialmente com imagens, para compreender com mais profundidade a construção da literacia visual histórica e o seu papel e impacto no modo como se constrói o conhecimento em História.

Venski (2008) desenvolveu um projeto alusivo ao tema “Dinamizando o entendimento e a aprendizagem dos conteúdos de Geografia por meio de imagens”, particularmente as fotografias de paisagens e cartazes publicitários. Segundo a autora a leitura de imagens é um meio para a consciencialização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem nos impor valores, ideias e comportamentos. A publicidade moderna é um exemplo: através de campanhas criativas que apresentam-se como verdadeiras produções artísticas, apresentam-nos um produto como sendo um verdadeiro objeto de desejo, para atender a satisfação dos nossos sonhos, os quais vão além das nossas necessidades. Isso não significa que nós enquanto participantes desta sociedade consumista não possamos impor limites, reconhecer estas mensagens e nos educar para a cidadania responsável. Este estudo procura responder às seguintes questões: “Pode a escola deixar de lado esta particularidade da sociedade capitalista?”; “A escola deve ter como compromisso preparar os alunos para a compreensão da gramática visual da imagem?”; “Seja esta imagem publicitária ou não?”; “Podemos oportunizar (termo brasileiro) essas práticas em sala de aula ou achamos que as imagens usadas em Geografia são só os mapas?”. Entendendo que uma das funções da imagem é despertar a curiosidade, afinal fora da escola o aluno observa, pergunta e procura explicar o mundo em que vive e vê. É certo de que a utilização da imagem na sala de aula poderá facilitar a leitura, a compreensão dos conteúdos desenvolvidos em Geografia. O resultado do processo de pesquisa

permitiu a produção de material didático a ser utilizado em sala de aula levando a pesquisa ao cotidiano da escola. Optou-se pelo material didático Folhas que compreende uma proposta estruturada em volta do desenvolvimento curricular e da formação do professor. Constitui um repensar sobre concepção de ciência, educação, conhecimento e da disciplina. Sendo assim, a construção deste material objetiva que o professor pesquise e aprimore os seus conhecimentos, procurando qualidade teórico-metodológica da ação docente. A sua aplicação visa contribuir para o confronto das fragilidades da disciplina e para uma melhoria da qualidade do ensino. Dentro do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED -Secretaria de Estado da Educação, Brasil), a elaboração do Folhas (produção didático-pedagógica) deu-se articulando com o objeto de estudo/problema-projeto de intervenção na escola. Durante a construção do material didático teve-se em consideração o uso das imagens como dinâmica de entendimento e de aprendizagem dos conteúdos de Geografia. O questionamento “Reunidos para quê?” procurou levar os alunos à mobilização para o tema, o material sugere leituras, atividades e ampla discussão do conteúdo e para uma melhor compreensão apresenta imagens como elementos de motivação, reflexão e problematização, considerando as diversas escalas geográficas de modo a levar o aluno a desenvolver o raciocínio geográfico. Nas reflexões finais a autora conclui que as imagens têm um papel importante no estudo da Geografia. É inquestionável para ela a força da imagem nos dias atuais e a importância da sua presença na sala de aula. A sua utilização revela uma diversificada forma de engajamento afetivo, cognitivo e estético. A paisagem como estudo geográfico representa uma determinada visão obtida dos lugares. Olhando para o lugar em que vivemos identificamos muitas imagens. São paisagens nas quais o homem e a natureza estão presentes. Como um e outro interagem? O que resulta da ação humana e da natureza? Como entender e explicar essa relação partindo daquilo que percebemos como nosso olhar? Por que é importante compreender o que vemos para além do que a imagem nos apresenta?

A utilização de imagens e dos recursos didáticos audiovisuais apresenta-se em Geografia como facilitador do trabalho do professor na criação e elaboração de novas práticas com os seus alunos e para o aluno aparece como um meio a mais na compreensão de conceitos, na reflexão de valores e atitudes. Para a pesquisadora a proposta de trabalho Folhas, com o título “Reunidos pra quê?” procurou contextualizar as imagens com os textos, esperando que quando a linguagem visual entram na sala de aula tornam as nossas aulas mais agradáveis e ao mesmo tempo faz com que os nossos alunos possam extrair informações da linguagem

visual presentes na sociedade com um olhar mais crítico. O facto de a autora partilhar a aplicação do Folhas, também toda a pesquisa sobre o uso das imagens como elemento de entendimento e aprendizagem dos conteúdos de Geografia no GTR – Grupo de Trabalho em Rede vem reforçar pelo grupo de professores envolvidos e atuantes no ensino de Geografia que é possível o uso das imagens na sala de aula, que as atuais tecnologias presentes na escola favorecem o seu uso. Estas tecnologias não são apenas modismos, parece imprescindível que a presença do equipamento esteja associada à formação de professores.

**Schnell** (2010) apresentou um estudo sobre “O uso da fotografia em sala de aula – Palmeira, Paraná, Brasil: espaço urbano, económico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a sua história -1905 a 1970”. Este estudo constituiu num levantamento de informações a respeito da produção, uso e importância da fotografia em sala de aula. Ela constitui-se numa excepcional fonte de pesquisa e incentivo aos alunos, os quais passam a interessar-se mais por este tipo de documento, o qual na maioria das vezes é relegado a um segundo plano pelos professores, os quais enfatizam apenas o texto, esquecendo-se que as imagens são auxiliares na compreensão e apreensão do conteúdo-conhecimento que se quer transmitir aos alunos. Para tentar compreender esta relação entre os alunos e as imagens, visto que vivemos atualmente num mundo dominado pela imagem, distribuiu-se para alunos de uma primeira série do ensino médio, os quais têm como tema de estudo a historiografia, sendo que os mesmos foram preparados a partir de um conhecimento básico sobre a leitura e a importância da fotografia como fonte de pesquisa e de História. Foram envolvidos 20 alunos com idades entre os 15 e os 20 anos, todos moradores da zona urbana de Palmeira, foram distribuídos aos mesmos cinco fotografias da cidade de Palmeira, sendo uma de 1908 e quatro da década de 50 do século XX. Associada a cada fotografia vinha um conjunto de perguntas a que os alunos tinham de responder.

Como conclusão o autor refere que a fotografia deve ser utilizada pelos professores na sala de aula como fonte de conhecimento, porém é necessário o fornecimento de dados que possibilitem aos alunos apreender o que as imagens estão a dizer. Assim, é imprescindível unir o código verbal/escrito com o das imagens, somente assim os alunos poderão ser auxiliados para a interpretação e compreensão do que estão a analisar, não mais como meros admiradores de uma imagem, e sim como agentes aptos a analisar e produzir conhecimento acerca do que estão a olhar. Cabe ao professor lançar mão de uma série de instrumentos que motivem os alunos a estudar e ao mesmo tempo que se identifiquem neste mundo massificado e globalizado

que estamos a viver, como seres pensantes e produtores de conhecimento e de História. O professor de História deve procurar encontrar uma metodologia própria, para que possa utilizar a fotografia assim como, as formas de imagens como as pinturas e as próprias imagens televisivas e de cinema. O autor acredita que o ponto de partida começa da análise das fotografias particulares domésticas que todos nós temos, onde o aluno poderá reconhecer a sua família, os laços afetivos, sociais, económicos e políticos, compreender que a sua família e por extensão a sua vida está inserida dentro da História e como tal ele é um agente histórico e a sua ação neste processo é decisiva principalmente para a sua vida, enquanto cidadão. Após a análise das fotografias familiares o professor de História deve partir para uma maior generalização, com fotografias da rua onde o aluno mora, do bairro, da cidade, do município, abrindo cada vez mais o leque de possibilidades. Usando fotografias antigas e recentes, demonstrando ao aluno a evolução espaço temporal das sociedades. Procurando que o aluno reflita enquanto observador do processo histórico e seja capaz de interagir com este processo, procurando condições de aprendizagem e conhecimento que o auxiliem no seu próprio processo histórico. Neste trabalho reflete-se sobre a fotografia, do que ela representa, das dificuldades na sua análise devido à sua não verbalização, dos perigos de manipulação da mesma enquanto propaganda política e ideológica, da visão errada de que muitas vezes a fotografia é a imagem do real, da verdade absoluta; porém o que fica de toda esta reflexão é de que a fotografia se constitui num importante documento histórico que poderá e deve ser utilizado por todos que se interessam pela sua análise como fonte de informação, de esclarecimento e de memória.

**Lopes e Melo** (2009) desenvolveram um estudo que envolveu uma professora do ensino universitário de Literatura e dezoito alunos universitários de História, cuja tarefa única foi a leitura e a interpretação de uma fotografia cujo título e datação desconheciam (cena do interior de uma prisão de mulheres, 1913). Convocando diversos autores, partiram do seguinte pressuposto reflexivo (Op. cit: 111):

*«As imagens não oferecem na maior parte das vezes uma metodologia específica para serem lidas, daí que as pessoas tendam a construir (ou a encontrar) uma história a partir delas, desvalorizando a informação que elas de facto proporcionam, assumindo-as mais como um indutor para um novo texto. Devido a uma ausência de um texto(s) verbal escrito estruturante, os sujeitos tendem a dar significados errados e ou pouco adequados ao contexto específico, já que a informação que a imagem não lhes dá uma dada orientação sintagmática. Daí que essas «histórias» tendam a ser sustentadas pelos conhecimentos prévios dos sujeitos que os recuperam de outros textos e contextos (textos escolares escritos, sociais e pessoais). Acresce a tal, o facto dos sujeitos se encontrarem socializados através de histórias escritas iminentemente marcadas pelas suas características lineares, sequenciais e causais, e por uma trama (ou narrativa) que apresenta uma sequência capaz de unificar uma mais vasta sequência de causas e efeitos. Já ao olharmos uma imagem, essas características não se apresentam do mesmo modo, pois surgem de um modo difuso e mais aleatório, sendo tarefa do fruidor construir as lacunas, atribuindo-lhe uma sequencialidade capaz de abarcar o todo da imagem. Esta sequência só nos poderá*

*parecer satisfatória se ela não se limitar apenas à informação relevante dos elementos visuais, mas se a mesma apresentar uma organização que os teça de modo a iluminar a «vida dos sujeitos fotografados», ainda que esta que permaneça em aberto ou em estado provisório, esperando assim por outras fontes de informação que nos convidem a dialogar de novo com a imagem»*

À professora universitária foi pedido apenas que interpretasse a fotografia sem orientações específicas. Aos alunos foi entregue um guião de leitura que propunha uma série de perguntas de natureza diversa numa sequência que é prática comum no questionamento de fontes históricas de natureza icónica: «Observa a fotografia com atenção. Repara agora nos pormenores: Que personagens/pessoas estão aqui? Que atividades ou ações estão aqui representadas? Quais são os objetos que consegues identificar? Que outras coisas veem? Escreve as tuas impressões em pequenas frases. Se te ajudar, podes dividir a imagem em quadrantes e numera-os. Usa este quadro para registar a tua observação». *De seguida foram colocadas as seguintes questões:* Qual é a ideia principal da fotografia? Por que razões esta fotografia terá sido tirada? O que esta fotografia te diz sobre os modos de vida desta época? Que aspetos do passado esta fotografia não nos relata? Qual foi o pormenor desta fotografia que te chamou mais a atenção? Porquê? Qual era o ponto de vista do fotógrafo? Quais são as ideias não explícitas? Inventar um título para esta fotografia? Justifica a tua escolha. Que outras perguntas possíveis esta fotografia poderia provocar?». Depois pediram aos alunos duas tarefas de natureza empática: Observa com atenção o lado direito da fotografia. Imagina um pequeno diálogo entre essas três personagens, e - Se estivesse lá o que sentiria?

Entre as várias conclusões apresentadas, realçamos as seguintes (Lopes e Melo: 124):

*«Nas respostas foi possível também identificar que os alunos reconhecem a fotografia como uma evidência primária, não questionando a sua realidade, havendo apenas uma aluna que a considerou como uma realidade construída. Daí que o ponto de vista do fotógrafo não seja considerado pelos alunos, o que coincide com uma das conclusões retiradas num estudo anterior feito pelos autores (Lopes & Melo, 2004: 20), então sobre a pessoa do historiador /escritor: «É curioso verificar que os alunos não dão relevância à voz narrativa do texto historiográfico, ou seja, como se ele não possuísse um narrador /autor específico. De facto, o narrador do texto historiográfico é, praticamente sempre, um narrador exterior de aparência omnisciente.». Esta posição advém do facto de nenhum aluno ter feito referências aos aspetos formais da fotografia e ou formulado comentários de natureza estética. Assim, a possibilidade de certos aspetos formais da responsabilidade do fotógrafo, tais como a nitidez, os planos, a luz, etc., poderem determinar o olhar e a interpretação estarem também ausentes. A fotografia é pois e apenas analisada quanto aos seus conteúdos não tendo em consideração a natureza da linguagem e as suas convenções. Uma palavra final merece a narrativa da professora universitária. É de relembrar que não lhe foi oferecido uma sequência de perguntas, mas apenas uma proposta simples de escrita livre. O guião dado aos alunos poderia ter assumido um papel prescritivo, papel que não seria adequado ao perfil da professora. Para além das óbvias e distintas preparações académicas e vivenciais face aos alunos, cremos que uma outra razão configurou a sua resposta. O facto de ela ter escrito um texto e não apenas respostas a perguntas singulares, permitiu-lhe decidir a cadência entre o tempo*

*atribuído à observação, à descrição e à interpretação. Este ritmo dialógico gerou um processo crescente de prazer não apenas da fruição estética da fotografia, como afetou o prazer do próprio ato de escrita»*

A defesa do uso destes dois tipos de tarefas (questionário e narrativa aberta) gerou da parte dos investigadores a seguinte sugestão e reflexão (Op. Cit: 124):

*«Apesar de considerarmos pedagogicamente aconselhável a presença de guiões de leitura, outros estudos por nós já desenvolvidos com adolescentes (Melo, 2008), permite-nos afirmar que o pedido de uma narrativa aberta é também gerador de aprendizagens significativas de literacia visual. De qualquer modo, não se pode dicotomizar estas duas hipóteses de trabalho, sendo de equacionar variáveis como o tipo de imagem (fotografia, pintura, caricatura, etc...) ou o tipo de tema que elas possam propor (morte, festa, desemprego, etc.)».*

**Melo e Durães** (2011: s/pág.) desencadearam um estudo com alunos universitários do 3º ano do Curso de História disciplina – Atelier da História, cuja tarefa consistia na leitura, análise e crítica da obra de Joaquim Vieira (2008) - O século XX do Rei D. Carlos – Fotobiografia. Considerando a leitura e a avaliação dos trabalhos, as investigadoras reconhecem

*«que ainda existe um longo caminho a percorrer na manipulação de guiões de questionamento histórico dos dois tipos de fontes usadas: biografia e a fotobiografia. Sob pena de ser considerada uma generalização abusiva, poder-se-á afirmar que lhes tem sido atribuído, respetivamente, uma função de mero entretenimento ou de ilustração. E, quando outras funções didáticas são propostas, as tarefas que lhes estão anexas não contemplam todas as dimensões que a sua natureza contém enquanto simultaneamente objetos artísticos e fontes primárias /secundárias que apresentam uma narrativa, e ou que sobre elas outras narrativas podem ser construídas pelos seus leitores /fruidores” (Melo, 2008: 13).»*

Mais afirmam (Melo e Durães, 2011: s/pág.) que,

*«O valorizá-las, integrando-as no quotidiano dos nossos discursos e práticas enquanto docentes e investigadoras, significa a nossa preocupação em compreender os modos como os alunos criam sentidos ao estabelecerem ‘encontros empáticos’ com sujeitos históricos que corporizaram valores, crenças, intenções, sentimentos diferentes dos contemporâneos, sujeitos com um nome, bilhete de identidade, uma ‘história’ e evidências produzidas em ‘1ª mão’, trazendo a dimensão pessoal e privada ao estudo da História».*

Os diversos estudos realizados com fontes iconográficas têm chegado a resultados que acentuam os motivos porque a Geografia, a História e demais Ciências Sociais começaram a introduzir métodos ativos nos seus procedimentos cognitivos. A análise e interpretação de fotografias nas aulas das Ciências Sociais são fulcrais para o desenvolvimento de competências de raciocínio e de expressão individual dos alunos. A imagem como forma de expressão e como fonte das Ciências Sociais permite construir conhecimento, valores e ações face à realidade e aos fenómenos que ocorrem. As fotografias constituem instrumentos de foro pedagógico cruciais para virem a integrar as novas estratégias exigidas pela ação educativa do século XXI, era da

cultura da imagem, que apela aos jovens novas habilidades e diversas formas de enfrentar o meio ambiente que o rodeia. A Geografia e as demais Ciências Sociais desempenham um papel cada vez mais importante na formação intelectual dos alunos, produzindo instrumentos que facilitem o conhecimento fazendo emergir o pensamento crítico, através da manipulação, uso e comparação de fontes de diversa natureza.

## CAPÍTULO 3 - O ESTUDO

O presente estudo insere-se no domínio da Educação em Ciências Sociais e procura realçar a importância da fotografia, enquanto fonte primária relevante no ensino/aprendizagem das Ciências Sociais. Intentaremos compreender a leitura e interpretação de fontes icónicas, que tipo de conhecimento das Ciências Sociais constroem e qual a relevância pedagógica e social que lhes atribuem. Para a concretização desta experiência será abordado o conteúdo “mobilidade populacional”.

Partimos do princípio que os alunos não são meros “sujeitos passivos” receptores do conhecimento transmitido pelo professor, mas antes, agentes conscientes e construtores da sua aprendizagem. Numa perspetiva construtivista, procuramos estimular a curiosidade, a motivação e o envolvimento ativo dos alunos, como autores de interpretações, de perguntas às fotografias e de narrativas relevantes para eles. Trata-se de uma experiência que foge ao habitual na sala de aula, em que, geralmente, cabe ao professor das Ciências Sociais apresentar os conhecimentos e perguntar.

Com este estudo pretendemos mostrar a inegável importância de recorrer a outro tipo de fontes, neste caso de natureza icónica, menos usuais nas Ciências Sociais, no processo de construção de conhecimento, cuja informação veiculada, de modo explícito ou implícito, é relevante para o quadro das Ciências Sociais.

### 3.1 Objetivo do estudo

O estudo foi implementado em contexto escolar, realizando-se em situação real de sala de aula, com observação da investigadora. O nosso objetivo é compreender de que forma é que os alunos analisam, interpretam e fazem perguntas às fotografias enquanto fontes de informação. Que tipo de conhecimento é que os alunos constroem, que tipo de perguntas é que as fontes icónicas lhes sugerem e que tipos de compreensão os alunos mobilizam a partir da análise de fotografias e os elementos que os alunos dotam de maior importância (conteúdo substantivo).

Estas são questões que estão subjacentes à formulação da questão de investigação deste estudo:



*- Que concepções de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?*

Com base nesta questão de investigação elaboramos o seguinte desenho do estudo:

**Quadro 3: Desenho do Estudo**

Passos	Pergunta de investigação	Instrumento de recolha de dados	Conhecimento esperado
1	- Que concepções de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?	Ficha de Trabalho: O que estas fotografias me dizem?	Tipos de leitura e interpretação de fotografias.
2		Ficha de metacognição: Leitura de fotografias.	Grau de metacognição processual dos alunos.

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do paradigma da investigação qualitativa em Educação, uma vez que estuda os pontos de vista dos participantes, ou seja, os pensamentos e as ideias que emergem a partir da análise e interpretação de fontes icónicas. Tem um carácter descritivo e um formato de estudo de caso, uma vez que a investigação se limita a um grupo/turma de alunos e que procura incrementar a compreensão de um fenómeno a partir da perspectiva dos sujeitos participantes. Segundo Stake (2007:11) a sua finalidade consiste no facto de “Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor de interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.”

O paradigma construtivista está subjacente a esta metodologia que defende que o conhecimento é construído pelos sujeitos em contextos específicos, sociais, históricos e culturais. Este modelo defende que todo o conhecimento não existe sem o seu criador, a sua própria subjetividade é considerada como indicador da natureza do saber. O que conjectura que cada investigador se envolve na investigação do seu objeto de estudo.

A investigação qualitativa não deve ser entendida como superior à investigação quantitativa, são ambas uma alternativa à outra das quais os investigadores podem dispor. Segundo Fernandes e Maia (2001:51) “As metodologias qualitativas seguem cânones de validação diferentes, dando azo a uma reflexão sobre os critérios mais adequados para julgar a

validade desta investigação e substituindo os significados de conceitos como validade, fidelidade e generalização”.

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994:70) “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.”

Os dados desta investigação são analisados de forma indutiva, uma vez que as abstrações emergem à medida que os dados são recolhidos e organizados, a partir do particular, por intermédio de uma observação criteriosa das respostas e das perguntas dos participantes, procuramos tirar ilações que contribuam para a melhoria das práticas educativas enquanto professores das Ciências Sociais. Ainda segundo Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa o investigador observa o contexto e os sujeitos numa perspetiva holística, pois as pessoas, os contextos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, mas estudados como um todo, o investigador impressiona-se com os efeitos que ele próprio causa nos participantes que são objeto de estudo, tenta compreender os sujeitos nos seus próprios (deles) quadros de referência, o investigador sustem as suas próprias crenças, pontos de vista ou predisposições. Para o investigador todas as perspetivas apresentam uma grande riqueza, mantendo-se sempre fiel à forma como os dados são apresentados, sendo por isso a investigação qualitativa considerada uma arte.

### **3.2 Contexto de implementação**

O estudo foi desenvolvido numa Escola do Ensino Básico do concelho de Guimarães, que se insere num meio rural que se pode considerar algo atípico. Esta atipicidade ficará a dever-se ao facto deste espaço, embora geograficamente, classificado como rural se encontre em transição para o urbano. Sendo de prever uma atividade económica assente na predominância de uma agricultura de subsistência e de mercado, é, no entanto, de considerar a presença de alguma indústria no sector da cutelaria e dos têxteis. Por sua vez, a rede de transportes que serve esta região é insuficiente, o que favorece o isolamento.

Assiste-se também a uma ausência total de bens culturais como livrarias, bibliotecas, museus, entre outros, apresentando por isso um ambiente cultural carente. A maioria das famílias é desfavorecida, existindo muito emprego precário e elevadas taxas de desemprego. Aproximadamente 63% dos alunos desta escola (2º e 3º Ciclos) pertencem a famílias com este perfil. A população valoriza pouco o sistema escolar, preferindo a rápida inserção dos jovens na vida ativa. Os próprios alunos revelam um baixo interesse pelo estudo e desvalorizam a importância do conhecimento e das culturas escolares numa futura integração profissional, facto que se fica a dever à falta de estímulos sociofamiliares e culturais do meio.

A emigração teve e continua a ter grandes reflexos na estrutura demográfica, económica e social da região. Territorialmente, esta escola pertence ao distrito de Braga. No ranking nacional das escolas, este estabelecimento foi o que apresentou os piores resultados do concelho de Guimarães.

Quando pretendemos seleccionar a **amostra** tivemos em consideração a circunstância de uma parte significativa dos alunos no final da escolaridade obrigatória procurar integrar o mercado de trabalho, existindo pouca motivação para o prosseguimento de estudos. Como saída para a vida ativa e face à parca oferta de empregos na região, muitos encontram resposta numa possível ida para o estrangeiro, como o fizeram alguns familiares ou amigos da comunidade em que estão inseridos. A turma seleccionada para a investigação frequenta o 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, é constituída por 25 alunos (N=25), doze raparigas e treze rapazes, cuja média de idades é de catorze anos. As habilitações académicas dos pais destes alunos nivelam-se pelo quarto e sexto anos de escolaridade, apenas dois possuem o décimo segundo ano de escolaridade e um o décimo ano. Assim, podemos observar que a formação académica dos pais destes alunos é na generalidade inferior à dos seus filhos.

O critério que levou à seleção destes sujeitos relaciona-se com o facto de entre as “Competências Essenciais” na disciplina de Geografia estar identificado como experiências educativas “(...) as consequências das migrações nas áreas de partida e de chegada”; “Identificar os grandes fluxos migratórios, evidenciando as áreas de partida e as áreas de chegada”; “Identificar causas da tomada de decisão dos migrantes, a partir das características das áreas de partida e de chegada” (ME, Orientações Curriculares de Geografia, 3º Ciclo, 2001:21-22).

O conteúdo sobre a “mobilidade populacional”, que trata de temáticas como as migrações, a sua natureza, características, fluxos migratórios, consequências, entre outros, foi lecionado no 8º ano do 3º Ciclo, e partimos do princípio que os conhecimentos se encontram mais consolidados ao longo do 9º ano de escolaridade, podendo assim partir para um projeto de investigação sobre “Que conceções de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?”. Convém, contudo, ressaltar que a investigadora não foi professora de geografia desta turma no 8º ano, tendo esta chegado a ter duas professoras intercaladas por um período de um mês, aproximadamente, sem aulas. Esta turma chegou ao 9º ano vindo referenciada como a melhor turma do 8º ano. No final do ano letivo 2010/2011 na disciplina de Geografia existiram os seguintes resultados: 56% de níveis três, 32% de níveis quatro e 12% de níveis cinco.

Este estudo foi inserido no contexto programático da “mobilidade populacional” onde se abordou o tema da emigração, que constitui segundo Maira Beatriz da Rocha-Trindade um problema estrutural da sociedade portuguesa de há um século para cá. Já também Maria Engrácia Leandro(s/d) referiu que “...l’émigration a la tendance a se maintenir au Portugal. En définitive, sans cette transformation, l’émigration légale et/ou clandestine risque de se perpétuer tout comme les grands arbres séculiers”.

As migrações, nos conteúdos do 8º ano de escolaridade, aparecem no tema da « Mobilidade populacional » dentro do próprio país ou entre países. Os fluxos populacionais têm tido origem nas regiões de elevado crescimento demográfico e dirigem-se para as áreas onde a pressão populacional é mais reduzida e o nível de desenvolvimento e/ou de crescimento económico são mais elevados. Após a II Guerra Mundial, e com o desenvolvimento de alguns países resultantes dos programas de recuperação económica, a Europa Ocidental passou de uma região de partida da população para uma área de destino de fluxos migratórios. As causas que levam às migrações são diversas e causas naturais ou ambientais, socioculturais, religiosas, económicas, políticas, turísticas e a conflitos armados. No caso particular da emigração portuguesa, que decorreu ao longo de todo o século XX, deveram-se fundamentalmente a razões económicas e políticas. O tipo de fluxos populacionais está dependente da relação que se estabelece com a lei – legais ou clandestinas; da tomada de decisão – livres ou forçadas; do período de duração – definitivas, temporárias ou sazonais; e da relação com o espaço – internas ou externas (intercontinentais ou intracontinentais, emigração ou imigração).

As consequências das emigrações são principalmente de carácter demográfico, económico e social. Para as áreas de chegada, as consequências demográficas situam-se ao nível do aumento da população absoluta e da densidade populacional, do rejuvenescimento da população, do aumento da taxa de natalidade e do aumento do crescimento natural. As consequências económicas são, essencialmente, o aumento da população ativa, a possibilidade de aumento do desemprego e o aumento da mão-de-obra barata (os imigrantes aceitam trabalhos menos atrativos e menores salários, pois ou são pouco qualificados ou as suas qualificações não são reconhecidas ou aproveitadas). Das consequências sociais salientam-se o aumento da população residente em bairros de habitação precária, o incremento dos conflitos sociais através do aumento do racismo e da xenofobia (a população dos países de chegada tende a responsabilizar os imigrantes pelo crescimento da criminalidade e do desemprego) e as dificuldades de integração. Em Portugal a emigração teve sempre reflexos na população portuguesa. Porém, na década de 60 do século XX, o número de emigrantes foi tão elevado que fez diminuir a população total do país. Refletiu-se também na economia, pois a maioria dos emigrantes depositava as suas poupanças em Portugal.

Estes conteúdos foram lecionados no final do 8º ano, não tendo sido abordados no momento antes da implementação do estudo. Na aula antes da aplicação do instrumento, a investigadora apresentou aos alunos o documentário “Portugal, um retrato social” de António Barreto (2007), que aborda as condições de vida dos portugueses na década de 60 do século XX em Portugal.

### **3.3 Procedimentos: a implementação e os instrumentos**

Para a implementação do nosso trabalho optámos por não proceder a um estudo piloto por duas razões. A primeira prende-se com o facto de o instrumento e as perguntas nele contidas terem uma estrutura simples, como podemos observar mais adiante. A segunda razão deve-se a perguntas deste tipo já terem sido apresentadas e analisadas nos estudos:

(i) - “O Triunfo do Olhar” de Melo et al. (2008) foi realizado no âmbito da temática “Interpretação de Fontes Icónicas”, debruçando-se sobre a pintura “Triunfo da Morte” de Bruegel, por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

(ii) - “Perguntas às Fontes: Um estudo sobre a leitura de Fotografias e testemunhos por alunos do 10º ano de escolaridade”, de Marques (2007).

Com o intuito de implementar o estudo e responder à questão de investigação já mencionada, procedeu-se aos trâmites legais. Assim, foi solicitada à Direção permissão para desenvolver o estudo numa turma da escola, de acordo com as normas habituais neste tipo de investigação. Posteriormente a turma de 9º ano de escolaridade foi contactada pela professora de Geografia (a investigadora), no sentido de saber do interesse e da disponibilidade para participarem nesta investigação, a realizar em sala de aula. Esta situação procurou minimizar os “efeitos do observador” que segundo Bogdan & Biklen (1994) “Nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o “meio ambiente natural” – e o que de facto se ensina – “um meio ambiente com a presença do investigador”.” Foi-lhes entregue um pedido de autorização aos Encarregados de Educação para que os seus educandos pudessem participar no estudo. Não lhes foi acrescentada mais informação sobre pormenores do trabalho, como os tipos de tarefas, os instrumentos, nem acerca do conteúdo geográfico abordado no estudo. Foi-lhes informado que o seu envolvimento no trabalho não seria sujeito a avaliação e que seria mantido o anonimato. Após ter recebido todas as autorizações e ter acordado com os alunos a sua total disponibilidade, procedeu-se à aplicação do estudo.

Foram utilizados dois instrumentos para a implementação do estudo. O primeiro instrumento consta de uma ficha de trabalho individual, composta por várias tarefas escritas de natureza diferente, com o intuito de recolher dados para dar resposta à questão de investigação já enunciada. A ficha de trabalho apresenta no seu início uma sucinta contextualização do tema e do autor das fotografias com a qual se procurou disponibilizar alguma informação básica que permitisse aos alunos integrar as fontes no contexto histórico específico. O segundo instrumento consta de uma ficha de metacognição de “leitura de fotografias”.

*O 1º instrumento* é constituído por uma ficha de trabalho intitulada *“O que estas fotografias me dizem?”* e apresenta um conjunto de quatro fotografias referentes ao tema da emigração portuguesa nos anos 50/60 em França (V. Anexo 1). De maneira a que o leitor possa identificar facilmente as fotografias, atribuímos a cada uma delas um pequeno título, que é de nossa autoria, apesar de todas terem um título original conferido pelo autor - Gérald Bloncourt, mas que considerámos extensivos.

Apresentamos agora uma breve descrição de cada uma das fotografias do primeiro instrumento:

- 1ª Fotografia: “De regresso a ‘casa’...”. Nesta fotografia podemos observar um emigrante português de regresso a casa, abrindo caminho por entre a lama, já conhecido, no bairro de Champigny (Título original: Immigré portugais dans bidonville de la région parisienne, 1967). Nestas caminhadas muitas vezes as pessoas, para resguardar as roupas e o calçado, enfiavam sacas de plástico até aos joelhos.

- 2ª Fotografia: “É preciso fazer fila para procurar água...” (Título original: Il faut faire la queue pour se procurer de l’eau à l’unique robinet de ce bidonville portugais en région parisienne, 1964) Nas barracas do bidonville não havia água, nem eletricidade, nem saneamento e estava garantida diariamente a fila para a única fonte existente.

- 3ª Fotografia: “Lar doce lar...” (Título original: De bidonville en bidonville: Lisbonne – Paris, Camp de L’Abbé Pierre à Noisy le Grand, 1954).

- 4ª Fotografia: “A menina e a sua boneca” (Título original: La petite portugaise., bidonville de Saint-Denis, 1966). Esta é com certeza a imagem mais vista da emigração portuguesa. A fotografia mostra-nos Tina, assim batizada há escassos meses, rodeada de lama com uma boneca e uma bola de azeite na mão. Quarenta e cinco anos depois, Gérald Bloncourt encontra em Junho de 2011 a menina portuguesa, Maria da Conceição Tina Melhorado, mãe de família, ex-professora de francês em Coimbra, agora empresária e artesã. Segundo as palavras do autor o símbolo adquiriu corpo, voz e nome, revelando-se à altura do ícone.

A seleção destas fontes de informação obedeceu a alguns critérios. Em primeiro lugar houve a preocupação em utilizar fontes primárias icónicas que abordassem o mesmo tema ou com o mesmo tipo de conteúdo apresentando, na generalidade, os mesmos objetos relativamente ao tema. Em segundo lugar, tínhamos como objetivo utilizar documentos contemporâneos do fenómeno estrutural que afeta a sociedade portuguesa, desde há longas décadas, como é o caso da emigração. Estes seriam ilustrativos dos eventos históricos e sociais e deveriam deixar, sobretudo, espaço de reflexão à análise, interpretação e interrogação, suscitando a curiosidade dos alunos.

À escolha das fotografias está subjacente a intenção de explorar um tipo de fonte icónica pouco utilizada e pouco aproveitada nas aulas das Ciências Sociais, assim como a vontade de trabalhar com fontes primárias. São fotografias realistas, de reportagem e de “denúncia”, todas de autoria de Gérald Bloncourt. Do acervo deste fotógrafo procurámos seleccionar fotografias que também provocassem algum impacto e envolvimento estético e emocional. Este autor nutre grande amor à fotografia, à pintura e à poesia, e apresenta uma experiência de vida multicultural que emergiu da sua forte sensibilidade política e social. De origem haitiana, é neste país que já manifesta um engajamento revolucionário, sendo um dos principais líderes da revolução haitiana de 1946. Foi capturado e expulso para Martinica, seguindo posteriormente para França. Em Paris, o pintor instala o seu ateliê nas margens do rio Sena. Paralelamente, cria reputação como repórter fotográfico no seio da imprensa parisiense. Na impossibilidade de conjugar a pintura com as exigências do realismo socialista, ele orienta-se para a fotografia, que se transforma numa oportunidade de aguçar o olhar, de engrandecer os milhares de rostos, de loucos, de mulheres, de homens e de luzes. Adota esta profissão a partir de 1949 no jornal L’Humanité e L’Ávant-Garde. Depois de 1958 torna-se fotógrafo independente até 1986, data em que regressa ao Haiti. Gérald Bloncourt colabora com numerosas publicações como CFDT – Magazine, Le Nouvel Économiste, Le Nouvel Observateur, Options, Le Peuple, Regard, Syndicalisme hebdo, Témoignage Chrétien, La Vie Catholique et la Vie Ouvrière de la C.G.T.

Em França traçou o seu percurso de vida que se cruzou, a partir da década de 50, com a de milhares de emigrantes oriundos de um Portugal pobre, analfabeto e atrasado que entraram em França na maior parte das vezes a salto e muitos clandestinamente, sonhando com uma vida melhor. Os bidonvilles albergaram a mão-de-obra portuguesa nos primeiros anos de emigração portuguesa para França. As condições de vida eram miseráveis e assistia-se a um forte desenraizamento destas gentes por terras de França. Foi este cenário que suscitou a curiosidade de Bloncourt e, a título pessoal, começou a fotografar incessantemente a vida deste povo, como forma de “denunciar” novas formas de ‘escravatura’ que emergiam na sociedade francesa. Era seu objetivo também mostrar o orgulho e a dignidade com que estes emigrantes afrontavam as adversidades da vida. O seu espírito militante e humanista contribuiu para a criação de um quadro no âmbito da História e das Ciências Sociais onde se apreende a rota heróica de milhares de emigrantes portugueses que tiveram de conviver com a incerteza e a saudade. Bloncourt estabeleceu relações com os operários e trabalhou com a comunidade



portuguesa que permitiram que partilhasse a sua vida quotidiana. As suas imagens são documentais e testemunhos imprescindíveis sobre a realidade dos anos de 1950 e 60, não só para todas estas famílias que a França não soube acolher, como para a sociedade francesa que reagiu de forma mais ou menos lenta. A imprensa francesa foi muitas vezes sensível às abordagens de Bloncourt, demonstrando indignação perante as condições de vida e de trabalho de todos estes estrangeiros. Os seus artigos sobre os bidonvilles apareceram em primeira página de muitos jornais diários. Criaram-se associações que se mobilizavam em auxílio destes emigrantes. Escritores descreveram o desespero destes portugueses trabalhadores, de maneira mais ou menos intensa. Em Portugal, por seu lado, a maioria dos livros que versavam este tema foram proibidos.

O presente estudo como mencionámos anteriormente enquadra-se no âmbito da metodologia qualitativa, recorrendo à Grounded theory de forma simplificada. Este modelo assume-se no paradigma construtivista proposta por Glaser (1978), Strauss e Corbin (1998). Segundo Fernandes e Maia (2001:53) “A Grounded theory valoriza as condições contextuais em que os fenómenos ocorrem, ou seja, a teoria é substanciada (“enacted”) num processo em que coexistem interpretações de múltiplos atores.” Este paradigma não pretende criar teoria sobre os sujeitos individuais, mas antes, sobre os padrões de ação e interação entre vários tipos de unidades sociais, acerca de processos resultantes das transformações nas condições quer internas, quer externas, ao fenómeno em estudo. Na opinião das mesmas autoras (Op. Cit: 54-55), este paradigma tem como:

*“objetivo último gerar teoria que é construída com base na recolha e análise sistemática e rigorosa dos dados e na orientação dos investigadores através de um processo indutivo de produção de conhecimento (...)por um lado, os procedimentos da grounded theory são bem definidos no sentido de conduzir a interpretação com rigor e precisão, por outro, permitem a criatividade necessária à ocorrência de um dos princípios básicos na construção da teoria: a interpretação e conceptualização dos dados. A criatividade suporta a sensibilidade teórica, ou seja, a capacidade para dar sentido e significado aos dados, e estimula a formulação de questões, sendo assim também favorável ao método de comparação constante que, como veremos, é um ‘instrumento’ central ao longo de todo o processo.”*

O método de comparação constante constitui o princípio central do paradigma da grounded theory e resulta de um movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até o processo ficar “saturado”.

Selecionado o tema, a amostra e os instrumentos a aplicar, passámos à fase da implementação do estudo com a recolha dos nossos dados. A aplicação do estudo foi feita em dois momentos.

O 1º momento consistiu na distribuição da ficha de trabalho - *O que estas fotografias me dizem?* (V. Anexo 1), que foi resolvida pelos alunos individualmente. A realização desta tarefa teve a duração aproximada de 75 minutos. Esta ficha apresentava as quatro fotografias já referidas sobre a emigração portuguesa nos anos 50/60 do século XX em França.

A escolha das perguntas teve como objetivo dar resposta à questão de investigação, ou seja, conhecer as conceções de emigração construídas pelos alunos. Por outro lado, procurávamos registar o grau de literacia visual, depreender o tipo de dificuldades que os alunos sentem quando interpretam uma fonte icónica, ou seja, o que é ou não relevante para eles numa fotografia. Todas as questões têm uma estrutura simples e direta para não interferir com nenhuma ideia nos alunos, pois o que se pretende é dar voz aos alunos.

A 1ª pergunta “*Descreve o que se passa na fotografia (pessoas, atividades, objetos...)*” teve como objetivo caracterizar o tipo de observação de pormenor que o aluno mobiliza, desta forma, esta questão não foi sujeita a uma análise por categorias, tendo sido a nossa preocupação identificar o tipo de observação focalizada dos alunos. A 2ª “*Por que razão o fotógrafo tirou esta fotografia?*” visava notar o grau de perceção dos alunos sobre as razões que levam à emergência de uma fotografia documental, tendo sido a sua análise sujeita à criação de categorias. A 3ª “*Que perguntas gostaria de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?*” foi construída de maneira a compreendermos o tipo de questionamento que os alunos são capazes de formular perante uma fonte. Convém salientar que não atribuímos nenhum limite para o número de perguntas a serem formuladas. A 4ª pergunta “*Se estivesse estado lá, o que sentirias?*” foi elaborada com o intuito de indagar da presença ou ausência de empatia histórica nos alunos sobre o tema abordado.

Posteriormente solicitou-se aos alunos que escrevessem uma narrativa aberta - 5ª pergunta “*Com base nas quatro fotografias que acabaste de analisar e em outros conhecimentos que adquiriste sobre este tema descreve o dia-a-dia dos emigrantes*”. O objetivo foi cartografar o quadro histórico produzido a partir da análise, interpretação e questionamento de fontes icónicas. A opção pela escrita de uma narrativa aberta deixa um campo de exploração de conhecimentos tácitos e científicos, que permitem aprofundar as conceções de emigração, desenvolvendo um conjunto de competências importantes para melhorar os níveis de

compreensão dos alunos sobre a História e as outras Ciências Sociais. A forma como o aluno conta e reconta a História tem sido objeto de muitos estudos do domínio da educação histórica.

O 2º momento consistiu na implementação de uma ficha de metacognição (V. Anexo 2) que pretendia criar um momento de reflexão sobre o processo de resolução do 1º instrumento. Esta tarefa teve a duração aproximada de 25 minutos.

### 3.4 Metodologia de análise e interpretação dos dados

Considerando a questão de investigação que norteia o nosso estudo e após a recolha dos dados, estamos perante a tarefa de optar pelas técnicas a aplicar na análise das fichas de trabalho. Este estudo recorreu a uma metodologia de abordagem qualitativa que obedeceu a momentos distintos:

O 1º momento consistiu na análise dos dados oriundos da ficha de trabalho *“O que estas fotografias me dizem?”*. Foram feitas várias leituras que permitisse a codificação dos dados com vista a comprimir e centrar a informação, de modo a dar resposta à questão de investigação. Os dados foram ainda alvo de um tratamento estatístico simples, tendo como objetivo salientar as tendências de resposta, através do uso de frequências.

Considerando as respostas dadas à 1ª questão da ficha de trabalho *“Descreve o que se passa na fotografia (pessoas, atividades, objetos...)”* procedeu-se a um breve levantamento do tipo de observação focalizada realizada pelos alunos, onde cabem todas as ocorrências de referência de elementos presentes nas fotografias (casas, jarros, ruas sem passeios, lixo, etc.), e uma possível explicação/descrição da ação dos sujeitos. Trata-se de uma análise hermenêutica, ou seja, uma análise pura e simples da interpretação das respostas dos alunos.

Quanto às respostas dadas à 2ª questão *“Por que razão o fotógrafo tirou esta fotografia?”* visámos enquadrá-las num sistema de categorias adaptadas às características das fontes e às respostas dos alunos. Trata-se de proceder a uma análise essencialmente indutiva /Grounded theory simplificada, onde as categorias emergiram após a visitação e revisitação das respostas dadas pelos alunos e das características das fontes. Assim, criaram-se as seguintes categorias:

Quadro 4: Categorias de análise - Razões do fotógrafo

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>Encomenda</b>	Todos os argumentos que refiram a existência de uma encomenda comercial e ou institucional como motivo para a existência desta fotografia.
<b>Intervenção/ação política</b>	Todos os argumentos que refiram uma intenção de denúncia /intervenção política do fotógrafo.
<b>“Lições da História”</b>	Todos os argumentos que refiram a fotografia como evidência do passado e dar “uma lição” de História para o futuro.
<b>Estética</b>	Todos os argumentos que refiram a atribuição de beleza em ‘cenas’ e ou certos elementos como motivo para a existência desta fotografia.
<b>Incoerência/vago</b>	Todos os enunciados que não estejam ilegíveis e ou sejam claros.

No que toca à análise da 3ª questão “Que perguntas gostarias de fazer a esta fotografia?” optou-se pelo uso categorias e descritores já utilizadas em estudos similares.

Quadro 5: Categorias de análise das perguntas feitas às fotografias (Busching &amp; Slesinger, 1995; Melo, 2007; 2009)

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>Informação Não Focalizada</b>	- Perguntas que versam elementos gráficos pouco relevantes para a interpretação da fotografia.
<b>Informação Focalizada</b>	- Perguntas que versem elementos pontuais visíveis na fotografia que são relevantes para a identificação da imagem (siglas, palavras, personagens, texto, ações, legenda,...). Quando o aluno focaliza num elemento ou sensação provocada pela fonte e procura alguma relação, alguma resposta para dúvidas suscitadas pelos elementos focalizados.
<b>Contextualização Espaço-temporal</b>	- Perguntas que versem elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização espacial ou temporal do acontecimento.
<b>Contextualização Sociopolítica</b>	- Perguntas que versem elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização histórica do acontecimento.
<b>Contextualização Vivencial</b>	- Perguntas que versem elementos (presentes e ausentes) na fotografia/texto que transmitam sentimentos e sensações das personagens. Quando os alunos tentam “entrar na pele” dos sujeitos aí representados, quando fazem perguntas diretas aos sujeitos envolvidos.
<b>Interpretação</b>	- Perguntas que questionam a sua própria interpretação; que introduzam alguma explicação, vão para além da imagem/texto e levantam hipóteses, sugerem explicações pessoais, valores, considerações morais, entre outros.

	- Perguntas que questionam a natureza da fonte enquanto evidência, o autor e as suas intenções.
<b>Outros</b>	- Perguntas que podem estar mal formuladas (incompreensíveis) ou que não se relacionam explicitamente com o tema das fotografias e ou outros textos.

A análise das respostas dadas à 4ª questão da ficha de trabalho “Se estivesse estado lá, o que sentirias?” foi sustentada pelos estudos realizados por Peter Lee & R. Ashby (1996); Melo (2011). Pretendeu-se compreender que dimensões da vida os alunos valorizaram nesta procura de se colocarem na pele dos emigrantes portugueses.

É de realçar que o processo de análise contemplou um processo espiralado e recorrente de leitura dos dados, de criação de categorias e dos seus descritores, de categorização, atos necessários a posteriores interpretações e a redação de conclusões.

De seguida, procedeu-se à análise da narrativa escrita (5ª questão) pelos alunos sobre o dia-a-dia dos emigrantes de forma a contribuir para a construção das diversas conceções de emigração. Num primeiro momento, com base em várias leituras, adotou-se um procedimento aberto que permitisse o surgimento de categorias. Este processo é essencialmente indutivo que apresenta um caminho que parte dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que melhor se adequa às narrativas, tendo havido revisitação dos dados e um aperfeiçoamento das categorias e dos seus descritores.

**Quadro 6: Categorias de análise da natureza das narrativas**

<b>Categorias</b>	<b>Descritores</b>
<b>História</b>	Todos os enunciados que apresentam uma História a partir das fotografias.
<b>Análise</b>	Todos os enunciados que apresenta, pormenores (pessoas, ações, espaço...) oriundos da análise das fotografias ou partes delas.
<b>Interpretação</b>	Todos os enunciados que expressam interpretação das fotografias ou partes delas.
<b>Contextualização</b>	Todos os enunciados que apresentam elementos (fatos, datas, sujeitos...) que colocam as fotografias num determinado contexto histórico específico (tempo e espaço).
<b>Expressão emocional</b>	Todos os enunciados que apresentem sentimentos, emoções, sensações... gerados a partir das fotografias.

<b>Lições da História</b>	Todos os enunciados que fazem juízos de valor, ou a defesa de práticas públicas no sentido da mudança.
---------------------------	--

O 2º momento foi dedicado à análise da Ficha de Metacognição que se traduziu num tratamento estatístico simples dos dados, de forma a podermos estabelecer comparações entre os diferentes parâmetros avaliados.

O conteúdo substantivo dos enunciados foi o critério categorial para determinar a **unidade de análise** das respostas às questões 1, 2, 3 e 4 e às narrativas. Assim, a unidade de análise por vezes traduzir-se-á na resposta completa, parágrafo, ou apenas uma frase.

Eis um exemplo de uma narrativa que foi dividida em duas unidades:

*“Al.12/N1: - Viviam em condições miseráveis, que só havia uma fonte, tinham por isso formar uma fila....” (Cat.2- Análise)*

*“Al.12/N2: - ... Que viviam em solidão, com pouco dinheiro.” (Cat. 5— Expressão)*

Na transcrição destas unidades de análise revimos os erros ortográficos, mas não procedemos a qualquer alteração morfosintática, apresentando-as tal como foram produzidas e organizadas pelos alunos na sua originalidade textual

No sentido de conseguirmos uma apresentação do estudo de forma mais elucidativa, disponibilizamos um conjunto de exemplos, que não se pretendem exaustivos, mas antes clarificadores. Apresentamos para todas as categorias exemplos de respostas afetas a cada uma delas. O número de ocorrências verificadas em cada categoria foi determinante para definir o número de exemplo/citações a ser selecionado e apresentado no estudo. Assim, quanto mais elevado foi o número de ocorrências, maior o número de exemplos/excertos transcritos.

### 3.5 Legenda de siglas utilizadas

No processo de análise tornou-se necessário adotar um conjunto de siglas que tiveram uma dupla função. Por um lado, para identificar o aluno respeitando o anonimato, por outro

lado, para fazer a citação das respostas, das perguntas às fotografias e da narrativa. Para referir os alunos foi nossa opção identificá-los com um número.

No que toca à citação colocámos primeiro a sigla relativa ao número do aluno (Al.12), seguido do número da questão (Q3), posteriormente com o número da fotografia (F2):

**Al.9/Q3/F2:** exemplo de citação do aluno número 9, sobre a questão 3, neste caso, feita à 2ª fotografia.

Quando se trata da análise à narrativa aberta, o processo de citação é o mesmo, diferindo apenas na sigla da narrativa da ficha de trabalho (N), assim:

**Al.9/N:** exemplo de citação do aluno número 9, sobre a narrativa da ficha de trabalho.

Para explicar a presença de mais do que uma unidade de análise, utilizou-se um número a seguir à letra N (narrativa). Retomamos o exemplo anterior onde esse número estará aqui a negrito para melhor se poder identificar:

*Al.12/N1: - Viviam em condições miseráveis, que só havia uma fonte, tinham por isso formar uma fila....” (Cat.2- Análise)*

*“Al.12/N2: - ... Que viviam em solidão, com pouco dinheiro.” (Cat. 5— Expressão)*

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de responder à questão de investigação formulada no presente estudo, apresentamos neste capítulo a análise dos dados recolhidos. Relembramos que a questão de investigação é:

*- Que conceções de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?*

Este capítulo está organizado de modo a, num primeiro momento, procedemos à análise do primeiro instrumento, inicialmente abordámos as quatro questões da ficha de trabalho, posteriormente debruçamo-nos sobre a narrativa alusiva ao dia-a-dia dos emigrantes nos anos 50/60. Num segundo momento, procedemos a uma breve referência à ficha de metacognição de leitura de fotografias.

A análise de dados foi trabalhada da seguinte forma: inicialmente, identificámos a categoria em análise, apresentando uma breve descrição síntese da mesma, assim como, alguns dos seus indicadores. Posteriormente, damos exemplos/citações de respostas, ou perguntas às fotografias, ou narrativas dos alunos, elaborando um breve comentário, uma interpretação dos exemplos selecionados, designadamente ideias, conceitos, palavras, implícitas ou explícitas utilizadas pelos educandos nas suas unidades textuais.

### 4.1 O que estas fotografias me dizem?

#### 4.1.1 Análise da descrição do que se passa na fotografia

Foi nossa preocupação na primeira questão (Q1- Descreve o que se passa na fotografia (pessoas, atividades, objetos...)) identificar o tipo de observação focalizada que os alunos mobilizam, não tendo sido sujeita a uma análise por categorias. Contudo, destacámos dos elementos essenciais, a ação dos sujeitos e os julgamentos que os alunos ao descreverem o que se passava na fotografia elaboraram. Serão, de seguida, apresentados os quadros referentes às quatro fotografias propostas.



**Quadro 7: Número de ocorrências de referência a elementos e ações presentes na 1ª Fotografia “De regresso a casa...” (N=25)**

Elementos/ação	f
Casas	21
Lixo	3
Lama	14
Poças/passeios	6
Ação do homem	17
<b>Total</b>	<b>61</b>

**Nota:** Como os alunos podiam fazer mais do que uma referência, o número total de ocorrências é naturalmente superior à amostra (T= 61).

**Quadro 8: Número de ocorrências de referência a elementos e ações presentes na 2ª Fotografia “É preciso fazer fila para procurar água...” (N=25)**

Elementos/ação	f
Fonte/bica	12
Jarros/baldes	7
Lama	4
Fila	15
Pessoas sujas	5
Pessoas à espera	2
Ação dos homens	22
<b>Total</b>	<b>67</b>

**Nota:** Como os alunos podiam fazer mais do que uma referência, o número total de ocorrências é naturalmente superior à amostra (T= 67).

**Quadro 9: Número de ocorrências de referências a elementos e ações presentes na 3ª Fotografia “Lar doce lar...” (N=25)**

Elementos/ação	f
Casa	18
Janelas	7
Vidros	3
Ação das pessoas	17
<b>Total</b>	<b>45</b>

**Nota:** Como os alunos podiam fazer mais do que uma referência, o número total de ocorrências é naturalmente superior à amostra (T= 45).

**Quadro 10: Número de ocorrências de referência a elementos e ações presentes na 4ª Fotografia “A menina e a sua boneca” (N=25)**

Elementos/ação	f
Casas	8
Lama/lixo	17
Boneca	18
Sorriso	7
Pessoas	1
Ação da menina	20
<b>Total</b>	<b>71</b>

**Nota:** Como os alunos podiam fazer mais do que uma referência, o número total de ocorrências é naturalmente superior à amostra (T= 71).

Da análise dos quadros 7, 8, 9 e 10, podemos inferir que os alunos de uma forma geral apresentam uma boa focalização de pormenor, quer ao identificar um conjunto significativo de elementos presentes nas fotografias, quer ao fazer referência a ações do(s) sujeito(s), como por exemplo:

*“Al.9/Q1/F1: - ...pessoa a regressar a “casa”, talvez depois de um longo dia de trabalho...”*

*“Al.11/Q1/F2: - ...um grupo de homens numa fila, com baldes e jarros para buscar água...”*

*“AL.7/Q1/F3: - Nesta fotografia vejo uma família aparentemente feliz, numa barraca com 4 chapas....”*

*“AL.1/Q1/F4: - Esta fotografia mostra uma menina a segurar numa boneca, no meio da lama e contente a pensar que vivia melhor que em Portugal.”*

É de salientar que apesar de a pergunta ser de natureza identificativa, os alunos não se coibiram de apresentar enunciados do tipo julgamento. Estes juízos de valor são endereçados às condições de vida vivenciadas pelos emigrantes:

*“Al.2/Q1/F1: - ...situação precária....com muitas más condições...”*

*“Al.5/Q1/F1: - ...a pobreza em que os portugueses viviam e presenciavam...”*

*“Al.7/Q1/F2: - ...estas pessoas devem pensar que se calhar era melhor nem terem saído do país...pois lá não tinham só uma bica para encherem um só jarro ou dois.”*

*“Al.5/Q1/F3: - Pelo que demonstra esta imagem o lar não era tão doce, principalmente pelo que se vê da parte de fora, casa sem privacidade e o frio que passavam, pois não é tão quente e feita como as casas de hoje em dia.”*

*“Al.13/Q1/F4: - ...É a inocência no meio da miséria.”*

A última citação faz menção de um estado de “inocência”, termo subjetivo uma vez que a inocência para uma pessoa pode não ser o mesmo para outra, aqui com a ideia de “visão inocente do mundo” e que a menina não tem “consciência do mundo que a circunda e das más

condições de vida”. Por outro lado o termo “miséria” é mais denotativo uma vez que se refere à miséria económica e social que se observavam nestes bairros de lata.

#### 4.1.2 Análise das razões por que o fotógrafo tirou esta fotografia

Após uma análise qualitativa de todas as respostas das à esta questão (Q2 - Por que razão o fotógrafo tirou esta fotografia?), procedeu-se ao enquadramento de cada uma delas na categoria respetiva, de modo exaustivo. De seguida, elaborámos um quadro com a distribuição do número total de respostas realizadas pelos alunos sobre as quatro fotografias, pelas respetivas categorias:

**Quadro 11: Distribuição das razões por que o fotógrafo tirou esta fotografia pela sua natureza (N=25)**

Fotos Categorias	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
Encomenda	-	-	-	-	-
Intervenção/ação política	18	22	17	21	78
“Lições da história”	5	3	6	3	17
Estética	-	-	-	-	-
Incoerência/vago	2	-	2	1	5

Na 1ª categoria -*encomenda*, alocamos todos os argumentos que refiram a existência de uma encomenda comercial e ou institucional como motivo para a existência desta fotografia, não foram encontradas ocorrências. Este facto reflete que os alunos ainda têm uma visão muito romântica do fotógrafo, como simples amador que tira a fotografia apenas quando lhe apetece, por prazer e de forma aleatória. A ideia de que o fotógrafo pode ser uma profissão e receber encomendas, ainda não está muito presente nos alunos. Na verdade, a falta de referência por parte do professor de que o fotógrafo pode ser uma profissão remete-nos para esta situação.

Por outro lado, também não têm noção de que a fotografia pode ser um documento como um texto escrito, uma pintura e ser usada como instrumento pelas instituições. Para os alunos o fotógrafo como profissional só o é, quando tira fotografias para documentos oficiais. A intencionalidade da fotografia como instrumento político ou documento oficial como o foi no Estado Novo, não está presente nas perspetivas dos alunos. Para estes, a fotografia não se cria como instrumento de manipulação ou intencionalidade política. Para o senso comum a fotografia

é um elemento formal, paradigmático e oficial ou cria-se por prazer. Para os alunos a atividade dos fotógrafos cinge-se ao que Borges (2005: 54) nos diz:

*“Além do retrato individual, os fotógrafos ambulantes e os estúdios de fotografia também se dedicavam à produção de álbuns de família, de grupos de profissionais, de amigos e dos álbuns de cidades. Em todos esses trabalhos o fotógrafo, independente ou vinculado a alguma empresa, desempenhava o papel de mediador da cultura do olhar fotográfico, mais tarde seguido de perto por amadores.”*

Na 2ª categoria *intervenção/ação política*, afetámos todos os argumentos que refiram uma intenção de denúncia /intervenção política do fotógrafo, tendo-se observado um total de 78 ocorrências, para as quatro fotografias. Passamos a apresentar algumas citações/excertos de respostas alocadas a esta categoria.

*“Al.1/Q2/F1: - ...para mostrar as condições em que viviam as pessoas que estavam clandestinas e que viviam em França.”*

*“Al.7/Q2/F1: - ...com a finalidade de demonstrar à sociedade francesa de que as pessoas que imigravam eram tratadas como escravos...”*

*“Al.12/Q2/F1: - Para retratar os bairros de lata e as condições em que tinham de viver. Retratar a França que estava a criar uma nova forma de escravatura.”*

*“Al.20/Q2/F1: - ...mostrar aos franceses o tipo de vida muito miserável que os portugueses tinham nestes bairros de lata.”*

*“Al.23/Q2/F1: - ...mostrar a escravidão que se passava em França.”*

*“Al.23/Q2/F2: - Para mostrar como era a França e o que estava a fazer a estas pessoas.”*

*“Al.17/Q2/F3: - ...queria mostrar, a quem visse a foto, a precariedade do sítio onde as pessoas habitavam, ...”*

Para estes alunos, as intenções do fotógrafo ao tirar estas fotografias são de natureza política, de denúncia do que se estava a passar em França, onde os imigrantes portugueses, em situação clandestina, tinham que se sujeitar a uma vida com condições miseráveis, em situação de quase escravatura, senão mesmo, sujeitos a uma “nova forma” de escravatura, como corrobora Gonçalves (2002: 82) “...a maior parte dos emigrantes entrevistados tem como objetivo o regresso. Boa parte do dinheiro é enviado para Portugal. Durante o ano ‘fazem uma vida de escravo’ para conseguirem juntar umas ‘notinhas’...”. Os alunos mencionaram que o autor das fotografias procurou mostrar a realidade crua e dura da vida que se vivia nos bairros de lata, os bidonvilles. Esta intenção de denúncia tanto se dirigia à sociedade francesa, caso do exemplo (Al.7/Q2/F1), como a qualquer pessoa que visse a fotografia, como menciona a citação (Al.17/Q2/F3).

*“Al.5/Q2/F1: - ...para demonstrar como viviam os emigrantes depois de fugirem do país, Portugal. Para retratar o que os emigrantes sofriam a nível económico, saúde e higiene, mesmo depois de fugirem do seu país.”*

*“Al.6/Q2/F1: - ...para demonstrar onde muita gente morava, para dizer que viviam numa autêntica miséria, com alto risco de vida em relação à saúde, por não viverem sob um regime que lhes proibia de serem felizes.”*

*“Al.15/Q2/F1: - Para mostrar aos portugueses que não iriam ter boas condições de vida no estrangeiro, aos franceses a dificuldade do povo que ia para lá em busca de uma boa vida...”*

*“Al.18/Q2/F1: - ...porque muitas pessoas pensam que quem emigra tem uma vida muito agradável, que se sente feliz, mas na realidade não.”*

*“Al.4/Q2/F3: - ...para mostrar as casas daquela vila comparadas com as que tiveram em Portugal.”*

Nas citações acima referenciadas, podemos observar que para estes alunos as intenções do fotógrafo eram dirigidas aos portugueses, com o sentido de elucidar os emigrantes portugueses que, depois de fugirem do país, tinham uma vida de sofrimento a nível económico, de saúde e de higiene (Al.5/Q2/F1), ou que aquela vida miserável com elevado risco a nível de saúde, era o que os esperava por terem optado fugir por não quererem viver sob um regime que lhes proibia de serem felizes, exemplo da citação (Al.6/Q2/F1). Outros afirmam que Gêrald Bloncourt procurou ainda mostrar aos portugueses que os emigrantes, como referem as citações (Al.15/Q2/F1) e (Al.18/Q2/F1), não iriam ter boas condições de vida no estrangeiro, e que ao contrário do que muitas pessoas pensam, emigrar não pressupõe ter uma vida muito agradável e em que se sintam felizes.

Mais uma vez os alunos aludem à realidade crua que os emigrantes portugueses viviam quando iam para o estrangeiro, comparando as casas que tinham em França com as que deixaram em Portugal.

*“Al.5/Q2/F2: - ...queria demonstrar as mínimas condições de vida, principalmente pela higiene, provavelmente semanas sem um banho e pelo pouco bem-estar.”*

*“Al.6/Q2/F2: - ...demonstrar que o acesso à água era tão mau que tinham de esperar numa fila para conseguir arranjar água.”*

*“Al.11/Q2/F2: - ...demonstrar a falta de condições perante aqueles homens e a luta que eles travavam pela sobrevivência como a falta de água.”*

*“Al.17/Q2/F2: - ...demonstrar a precariedade do sítio onde se adquiria água, um bem precioso para a sobrevivência humana.”*

*“Al.9/Q2/F4: - Para mostrar que não havia condições para as crianças crescerem.”*

Os alunos acima citados apelam ao conceito de condições de vida e de bem-estar como condição fundamental para se levar uma vida digna, (Al.5/Q2/F2), situação que não

ocorria no lugar construído por estas fotografias, onde a vida que se levava era miserável, e com implicações nas condições de higiene, onde possivelmente passariam semanas sem tomar banho. Por outro lado, alguns alunos (Al.6/Q2/F2), (Al.11/Q2/F2) e (Al.7/Q2/F2) referem as más condições de acesso a água, um bem precioso para a sobrevivência humana, sendo uma luta diária constante a que estes homens emigrantes travavam para terem acesso a ela. O próprio local onde havia disponibilidade de água tinha condições precárias para recolha da mesma. De uma forma geral, os alunos focam a precariedade do sítio, fazendo de forma indireta menção às condições de vida e de bem-estar do lugar:

*“Al.25/Q2/F1: - ...para conseguir mostrar aos franceses como é que os imigrantes viviam...enquanto os franceses gastavam dinheiro à toa e se queixavam da vida, havia pessoas que estavam em situações piores.”*

*“Al.13/Q2/F2: - Quer mostrar a todo o mundo que existem pessoas que vivem muito pior que nós.”*

Estas duas citações produzem julgamentos em relação à vida que as fontes retratam, indo a sua interpretação muito para além das imagens. No primeiro excerto (Al.25/Q2/F1) para o aluno o fotógrafo teve a intenção de mostrar aos franceses, que viviam “à grande e à francesa” e se queixavam da vida, “...havia pessoas que estavam em situações piores”. A segunda citação (Al.13/Q2/F2) estabelece uma relação entre a imagem representada e o seu quotidiano, fazendo, também, uma comparação entre a vida dos sujeitos e a vida que as pessoas, na generalidade, levam “...existem pessoas que vivem muito pior que nós.”. Estes alunos elaboram um juízo de valor ao comparar a vida dos sujeitos com a vida das restantes pessoas, quer no passado, remetendo-as ao período histórico em que a fotografia foi tirada, quer no presente. Por outro lado, os alunos denunciam ainda uma significativa consciência moral.

*“Al.5/Q2/F3: - ...quer revelar que estas famílias, apesar de terem o pouco que têm, estão gratas por pelo menos terem um teto onde possam dormir e abrigarem-se da chuva.”*

*“Al.7/Q2/F3: - As razões...foram que apesar desta tristeza, daquele sítio infernal e imundo, algumas pessoas ficavam felizes por terem a família toda junta.”*

*“Al.5/Q2/F4: - Penso que este fotógrafo tirou esta fotografia por duas razões, uma para mostrar que esta criança não conhecia o mundo para além do local onde vivia, outra por estar feliz por ter um brinquedo, amor e carinho, apesar das condições.”*

*“Al.6/Q2/F4: - para demonstrar que mesmo não tendo uma casa em condições, uma escola e as condições mínimas a menina está a sorrir e está feliz.”*

*“Al.8/Q2/F4: - ...que a menina por ter uma boneca sente-se feliz.”*

As citações acima mencionadas traduzem um apelo, por parte dos alunos, a valores morais e a sentimentos que incorporam as intenções do fotógrafo. De facto para estes

educandos apesar de os emigrantes portugueses viverem num “...sítio infernal e imundo...”, citação (Al.7/Q2/F3), as pessoas conseguiam estar “...gratas...”, excerto (Al.5/Q2/F3) por terem um teto que os abrigava e estarem felizes por ter a família toda junta. Por outro lado, o exemplo (Al.5/Q2/F4) evoca a inocência da criança que “...não conhecia o mundo para além do local onde vivia...”. Este último aluno alude ainda aos sentimentos de carinho e amor que existiam entre as pessoas que habitavam estes bairros de lata sem condições de vida. Ainda em relação à quarta fotografia o exemplo (Al.6/Q2/F4) menciona “...mesmo não tendo uma casa em condições, uma escola...”, ou seja, estando os direitos a uma vida digna alienados, esta menina não deixa de sorrir e de estar feliz.

Numa outra perspetiva, foi evocado o conceito de lugar nos excertos (Al.7/Q2/F3) com “...daquele sítio infernal e imundo...” e com o exemplo (Al.5/Q2/F4) em que refere “...esta criança não conhecia o mundo para além do local onde vivia...”, onde o primeiro aluno procedeu a uma breve caracterização do lugar e o segundo caso aluno relacionou o lugar com o espaço vivenciado.

Na 3ª categoria “*lições da História*”, identificámos todos os argumentos que refiram a fotografia como evidência do passado e dar “uma lição” de história para o futuro, tendo sido encontradas 17 ocorrências. Eis alguns exemplos/excertos das respostas construídas pelos alunos a partir da interpretação das fotografias e que foram incluídos nesta categoria:

*“Al.2/Q2/F1: - queria mostrar às pessoas do futuro como era viver naquela altura sem condições nenhuma.”*

*“Al.3/Q2/F1: - ...para podermos ver a enorme pobreza que existia nos anos 60.”*

*“Al.16/Q2/F1: - ...para mostrar como as pessoas viviam naquela época.”*

*“Al.4/Q2/F2: ...para mostrar o quanto era a pobreza naquela altura.”*

*“Al.9/Q2/F3: - ...para mostrar o tipo de habitação em que os emigrantes portugueses viviam.”*

*“Al.16/Q2/F3: - ...para as pessoas verem como eram as casas e como as pessoas viviam naquela altura.”*

*“Al.24/Q2/F2: - Para mostrar a escravatura em que as pessoas viviam naqueles tempos.”*

*“Al.12/Q2/F3: - Para retratar a França que estava a criar uma nova forma de escravatura, as más condições em que as crianças viviam naqueles tempos.”*

*“Al.3/Q2/F2: - ...para podermos observar que nos anos 60 a pobreza afetava tudo, o acesso a água, alimentos, roupas, ...”*

*“Al.15/Q2/F3: - Para demonstrar a pobreza das casas num país tão desenvolvido.”*

Estes exemplos revelam que os alunos perante as fontes procuram entrar num processo de criação de realidades diferentes da sua, e tentam construir a sua interpretação muitas vezes carregada de valores morais e julgamentos. Os alunos ao elaborarem estas respostas mostram que as fontes os levaram para uma realidade que não é a deles, diferenciando-a pelos excertos "...existia nos anos 60", "...as pessoas viviam nessa altura", "...viviavam naqueles tempos", "viviavam naquela época", remetendo assim os contextos dos seus discursos para um passado histórico dos anos 60 do século XX.

Os alunos (Al.24/Q2/F2 e Al. 12/Q2/F3) face às fontes fazem um julgamento muito poderoso ao referir "Para mostrar a escravatura em que as pessoas viviam..." e ainda mais forte "Para retratar a França que estava a criar uma nova forma de escravatura...". A referência do aluno 15 afirma que as intenções do fotógrafo consistiam em demonstrar a pobreza que existia num país tão desenvolvido como a França (Al.15/Q2/F3). O aluno evoca os contrastes de desenvolvimento que exaltam dentro de cada país, mesmo dos mais desenvolvidos, constituindo este facto uma contradição nos critérios de classificação de países desenvolvidos e países em desenvolvimento, dando o exemplo (Al.3/Q2/F2), este aluno menciona que a pobreza era um estado de carência que afetava todas as dimensões da vida humana, pensamento este dado pelo excerto "...a pobreza afetava tudo,...".

Estes exemplos acima mencionados dão-nos uma lição de história e também um contexto geográfico da realidade fotografada por Bloncourt:

*"Al.13/Q2/F1: - queria mostrar como o mundo precisa de ser mudado, pessoas esbanjando dinheiro e comida e outros sem comer! Isso é a verdade do nosso mundo!"*

*"Al.25/Q2/F4: - ...para retratar em geral a vida das crianças e que enquanto algumas são mimadas e têm a mais, estas não e são felizes."*

Os alunos prosseguem em retirar lições da história e a produzir julgamentos em relação à vida que as fontes retratam, indo a sua interpretação muito para além das imagens, retirando das vivências dos alunos diretrizes para a vida presente e futura. Estes alunos estabelecem uma relação entre a imagem representada e o seu quotidiano, fazendo, também, uma comparação entre a vida dos sujeitos e a vida que as pessoas, na generalidade, levam "...pessoas esbanjando dinheiro e comida..." e "...enquanto algumas são mimadas e têm a mais...", e que fazem parte do seu quotidiano. Os alunos evocam valores morais ao construir os excertos "...têm a mais, estas não e são felizes..." e "...este mundo precisa de ser mudado...isto é a verdade do nosso mundo!"



Para terminar a análise desta categoria, mencionamos um exemplo curioso, no qual o aluno ao focar o contexto do passado e dos dias de hoje, evoca valores morais e familiares ao acrescentar “Al.18/Q2/F4: - ...para mostrar, no passado e agora, o quanto nós somos “maus” para os nossos pais, por exemplo, nós temos de perceber que o que importa é que seja dado ou feito com amor”. Este aluno indo muito para além do que a imagem nos diz à primeira vista, retira desta fotografia uma lição de vida, revelando consciência moral.

Na 4ª categoria *-estética* englobámos todos os argumentos que refiram a atribuição de beleza nas ‘cenas’ e ou em alguns elementos como motivo para a existência desta fotografia: Esta categoria não apresenta ocorrências. Os alunos não atribuem à fotografia o estatuto de obra de arte, talvez porque somente a partir de meados do século XX é que surge uma conceção que atribui este estatuto de arte à fotografia, atribuição que ainda não é aceite pelo cidadão comum, e até por muitos académicos e seus textos legitimadores.

É de realçar o espaço nulo dado à fotografia no currículo formal, e mais especificamente na disciplina de História e nas suas unidades temáticas dedicadas à História de Arte. Nestas são apenas referenciadas a arquitetura, a pintura, a escultura. Mesmo nos programas de arte contemporânea é mantido este preconceito do século XIX que traduzia no uso do termo de Belas Artes, e ou mesmo nas categorias de artes maiores e artes menores. Só nos programas de história da cultura e das artes do ensino secundário é que há breves referências a outras artes /linguagens artísticas (dança, fotografia, música,...). Os modos como são trabalhados pelos professores essas artes, e no nosso caso, o da fotografia, seria um objeto de estudo a valorizar, e identificar o tipo de hábitos e de fruição estético-cultural que os alunos /professores têm de ver exposições ou museus dedicados à imagem como os “museus da imagem” e os “encontros da imagem” que existem por todo o país.

A atribuição estética de adjetivar de artísticas as fotografias pode ocorrer se os professores adotarem nas suas práticas uma leitura estética das fotografias. Para Souza & Lopes (2002), a arte (as artes) deve ser vista como uma produção social e um campo do conhecimento específico que pode transmitir outras formas de ver e compreender a realidade. A sua presença no contexto educacional vem contribuir para aumentar as possibilidades de interação do aluno e do professor com esse campo que envolve a produção e a fruição estético/artística. Encontramos a riqueza da experiência estética compartilhada na tensão que ocorre entre o convívio de diversos pontos de vista e de diferentes formas de ver. A educação estética contribuirá assim para o desvendar, ampliar e propor desafios a partir de experiências lúdicas,

cognitivas e sensíveis que envolvam a arte e as demais áreas do saber. Cabe ao professor exercer o papel fundamental de mediador dessa experiência estética, ao procurar alargar o contacto mais crítico do aluno com as formas e linguagens artísticas.

Na última categoria **(5ª)** - *Incoerência/vago* alocámos todos os enunciados que não estejam ilegíveis e ou sejam claros. Assim existem alunos ou que não responderam (1), ou que apresentavam incoerência no enunciado como o exemplo “Al.1/Q2/F3: - ...foi para mostrar como as pessoas viviam felizes.” e “Al.20/Q2/F3: - para toda a gente ver como eram as famílias naquela altura.”. Houve ainda respostas à tarefa dois que foram pouco claras como os exemplos “Al.19/Q2/F1: - Pelo ambiente miserável que se vê.”; “AL.24/Q2/F1: - Para demonstrar como era voltar para casa naquelas condições.”.

#### 4.1.3 Análise das perguntas feitas às fotografias

Para apresentarmos a distribuição do número total de perguntas feitas às fotografias pelos alunos (Q3 - Que perguntas gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...?), elaborámos um quadro onde enquadrámos estas perguntas nas categorias correspondentes, depois de uma leitura e análise aprofundada das mesmas.

**Quadro 12: Distribuição do número total de perguntas feitas às fotografias por categoria (N=25)**

Fotos Categorias	1ª Foto	2ª Foto	3ª Foto	4ª Foto	Total
1. Informação Não Focalizada	2	1	1	-	4
2. Informação Focalizada	6	13	15	3	37
3. Contextualização espaço-temporal	2	3	1	2	8
4. Contextualização sociopolítica	2	3	1	1	7
5. Contextualização vivencial	14	9	14	16	53
6. Interpretação	22	8	9	11	50
7. Outras	4	7	2	3	16

Total	52	44	43	36	175
-------	----	----	----	----	-----

**Nota:** A maioria dos alunos formulou para cada fotografia mais do que uma pergunta. Assim sendo, o número total de ocorrências é superior ao número total de alunos (T= 175).

Este quadro apresenta na sua linha final o número total de perguntas feitas a cada uma das fotografias, permitindo que o leitor possa ter uma ideia mais fidedigna da distribuição relativa. Ao longo do quadro está indicado o número de ocorrências em cada uma das categorias para cada fotografia. Cerca de metade dos alunos cingiram-se à formulação de apenas uma pergunta, mas a outra parte questionou em média entre 2 a 3 vezes cada fotografia. Prosseguiremos agora com uma análise das perguntas dos alunos às fotografias, por categoria.

Na 1ª categoria - *Informação Não Focalizada* englobámos as perguntas que versam elementos gráficos pouco relevantes para a interpretação da fotografia. Num total de 175 perguntas, foram colocadas nesta categoria apenas 4.

*“Al.9/Q3/F1: - Gostaria de saber de onde é que essa pessoa vinha (do emprego, por exemplo)?”*

*“Al.18/Q3/F3: - Será que elas gostavam de conhecer novas pessoas?”*

Os dois alunos acima mencionados fazem perguntas sobre elementos que não estão na fotografia e que nos pareceram pouco relevantes ou mesmo nada importantes para a interpretação e compreensão de cada fotografia. Nesta categoria, o número reduzido de perguntas (4 /175) indicia que são poucos os alunos que processam uma observação superficial e descentrada das fotografias. São poucos os registos que traduzem uma focalização em pormenores pouco ou nada significativos para a interpretação e compreensão das fontes icónicas.

Na 2ª categoria - *Informação Focalizada* incluímos as perguntas que versem elementos pontuais visíveis na fotografia que são relevantes para a identificação da imagem (siglas, palavras, personagens, texto, ações, legenda,...). Quando o aluno focaliza num elemento ou sensação provocada pela fonte e procura alguma relação, alguma resposta para dúvidas suscitadas pelos elementos focalizados. Encontramos aqui 37 ocorrências, num total de 175 perguntas:

*“Al.1/Q3/F1: - Como é que as pessoas conseguiam andar em tanta lama?”*

*“Al.5/Q3/F2: - ...Apenas tinham direito a 1 ou 2 jarros ou baldes de água?”*

*“Al.10/Q3/F2: - ...a água era potável?”*

*“Al.15/Q3/F3: - A parte de dentro da casa tinha compartimentos?”*

*“Al.4/Q3/F4: - Porque está com a mão na boca?”*

Ao questionar a 1ª fotografia: “De regresso a ‘casa’...”, o aluno 1 focalizou a sua atenção para o pormenor do terreno enlameado, considerado importante para a compreensão da fotografia. Muitos não sabem, mas os emigrantes portugueses nos bidonville usavam muitas vezes, para protegerem o calçado e a roupa, sacos de plástico até aos joelhos para conseguirem atravessar os terrenos lamacentos. Ainda nesta fotografia os alunos questionaram as condições das casas, se tinham saneamento e condições de vida apropriadas e como era o seu interior. As perguntas formuladas pelos alunos à 1ª fotografia não se centraram numa visão generalista da fonte, uma vez que se observa uma análise cuidada e focalizada no pormenor, mesmo quando estes não são evidentes.

Nas perguntas feitas à 2ª Fotografia: ““É preciso fazer fila para procurar água...””, os alunos perguntam sobre elementos da fotografia, denunciando atenção em pormenores importantes do seu conteúdo e procurando uma explicação mais particular, fugindo assim a interpretações generalistas. A maior parte das preocupações focou-se no facto de só terem acesso a pouca água, se a água tinha faltado e se era pura e potável.

O exemplo da 3ª Fotografia: “Lar doce lar...” vem corroborar o que já foi dito anteriormente, ou seja, que os alunos longe de fazerem uma leitura superficial, formularam perguntas sobre elementos essenciais e importantes da fotografia, como por exemplo, quantas pessoas viviam na casa e as diversas características das barracas. Os alunos fizeram perguntas que visam adquirir informação sobre elementos e pormenores apresentados nas fotografias.

No que diz respeito à 4ª Fotografia “A menina e a sua boneca” foi reduzido o número de perguntas de Informação Focalizada (3 / 175). As perguntas formuladas que se enquadram nesta categoria continuam a revelar uma observação centrada no pormenor, focalizada no que é relevante, longe de uma visão geral.

Caso estas fotografias fossem utilizadas em sala de aula, estes pormenores aqui evidenciados, deveriam ser explorados pelo professor, mobilizando, assim, o interesse dos alunos para a realidade concreta dos bidonvilles e da vida dos emigrantes portugueses nestes bairros de lata.

Quanto à dimensão da- *Contextualização* foram consideradas as perguntas que procuravam informação sobre o contexto, mas devido ao seu amplo significado, esta categoria

considerou três tipos: contextualização espaço-temporal; contextualização sociopolítica e contextualização vivencial.

Na *contextualização espaço-temporal* (3ª categoria) considerámos as perguntas que versassem elementos (presentes e ausentes) que permitam fazer a contextualização espacial ou temporal do acontecimento. O número total de ocorrências foi de 8 num total de 175 perguntas.

*“Al.18/Q3/F1: “Veio para cá para ter uma vida melhor?...”*

*“Al.19/Q3/F4: - Como era possível sobreviver num ambiente destes?”*

*“Al.11/Q3/F1: - Gostaria de saber onde o homem se situava...”*

*“Al.9/Q3/F2: - Gostaria de saber se o percurso que estas pessoas faziam para irem buscar água era longo...?”*

*“Al.15/Q3/F4: - Como eram os caminhos para as habitações?”*

Numa primeira observação, podemos verificar que a dimensão espaço-temporal representada nas fotografias não foi muito relevante. Apesar de os pormenores sobre este espaço permitirem fazer uma melhor interpretação da fotografia e compreender melhor a situação ali expressa, facto é, que os alunos se mostraram de certa forma pouco despertados para esta contextualização. Isto talvez se deva aos alunos terem experimentado outro tipo de sentimentos e despertado outro tipo de valores que lhes ocupou mais a mente quando confrontados com estas fontes icónicas. Como podemos observar, o aluno que é citado em primeiro lugar (Al.18/Q3/F1) mostra sentido de territorialidade ao escrever “veio para cá...”, estando a definir espaços territoriais diferentes. Na realidade, contextualizar os espaços leva a uma maior compreensão dos eventos históricos e isso também está patente na segunda citação, quando o aluno (Al.19/Q3/F4) diz “Como era possível...”, questionando sobre as dificuldades de viver num contexto histórico e geográfico do passado. Por outro lado, esta citação ainda alude, de forma implícita, ao conceito de paisagem ao mencionar “...sobreviver num ambiente destes?”. No que toca à terceira citação o aluno (Al.11/Q3/F1) evoca o conceito de localização, através dos termos “...onde o homem se situava...”, procurando resposta para uma localização espacial. A quarta e a quinta citações, (Al.9/Q3/F2) e (Al.15/Q3/F4), remetem-nos para as condições e a dimensão dos caminhos, procurando uma resposta para as características do espaço.

Na 4ª categoria - *contextualização sociopolítica* considerámos as perguntas que versassem elementos (implícitos e explícitos) que permitissem fazer a contextualização histórica do acontecimento, a contextualização socioeconómica do(s) sujeito(s) representado(s) nas

fotografias. Nesta categoria apenas se observaram 7 ocorrências num total de 175 perguntas. Mais uma vez assistimos a uma fraca ocorrência de perguntas alocadas nesta categoria. Os que as realizaram, questionaram como era possível viver por muito mais tempo nessas condições, por que é que ninguém se importava com esta situação, se as pessoas não se revoltavam e se gostavam de ali viver mesmo sem condições.

*“Al.3/Q3/F2: - Será que estas pessoas conseguiam viver por muito mais tempo neste ambiente?”*

*“Al.20/Q3/F2: - ...As pessoas não se revoltavam?”*

*“Al.21/Q3/F2: - Porque é que ninguém vê que isto não é vida para ninguém?”*

*“Al.11/Q3/F4: - Esta criança gosta de estar ali a viver sem condições?”*

Estas perguntas procuram encontrar uma justificação para existência da situação representada nas fontes e questionam se o homem não tem a capacidade para alterar essa realidade. A contextualização social e política é fundamental na medida em que ajuda a compreender melhor as sociedades no passado. Consideramos pois, que a fotografia é um texto visual que permite compreender a época e o lugar onde decorreu a situação retratada, e que ela está embrenhada na realidade, procurando os alunos contextualizar essa realidade. Estas citações são reveladoras de que os alunos questionaram as fotografias com forte emoção, com base em valores e na moral da sociedade moderna.

A 5ª categoria - *contextualização vivencial* agregaram-se as perguntas que versassem elementos (presentes e ausentes) na fotografia/texto que transmitam sentimentos e sensações das personagens. Quando os alunos tentam “entrar na pele” dos sujeitos aí representados, quando fazem perguntas diretas aos sujeitos envolvidos. As ocorrências nesta categoria são de 53 perguntas para um total de 175.

*“Al.3./Q3/F1: - ...será que o homem tem uma vida feliz? Será que ele consegue arranjar um futuro naquele ambiente miserável?”*

*“Al.3/Q3/F3: - Será que esta família consegue ser feliz naquela miséria?”*

*“Al.10/Q3/F3: - Estariam felizes por morar lá?”*

*“Al.21/Q3/F3: - Por detrás daquele sorriso de curiosidade ele terá dentro de si dor e mágoa?”*

*“Al.3/Q3/F4: - Esta criança está com um ar de riso para a fotografia, mas será que ela é mesmo feliz naquele ambiente?”*

Os alunos formulam as perguntas com o objetivo de indagar sobre os sentimentos que os sujeitos experimentam ao viverem num contexto como o dos bairros de lata na região parisiense, ao mencionarem se “estariam felizes” se “sentiriam mágoa”. Por outro lado, também evocam sensações /emoções (Dor) experimentadas pelos sujeitos quando o exemplo “Al.”1/Q3/F3: - Por detrás daquele sorriso de curiosidade ele terá dentro de si dor e mágoa?”,

Os excertos, “Al.3/Q3/F1: - ....Será que ele consegue arranjar um futuro naquele ambiente miserável?” e “Al.3/Q3/F3: - Será que a família consegue se feliz naquela miséria?”, caracterizam também de forma implícita a paisagem classificando-a de contexto miserável através dos excertos de “ambiente miserável” e “naquela miséria”.

Nesta pergunta “Al.17/Q3/F1: - *Como era a expressão facial deste senhor?*” (1ª Fotografia – “De regresso a “casa), o aluno procura saber que sentimentos indiciam a expressão facial do sujeito representado na imagem. A partir da expressão deste homem o aluno poderia interpretar e até explicar a vontade e os sentimentos do sujeito. Ele acaba por questionar uma aspeto importante na análise da fotografia, que é o da potencial expressão do sujeito, procurando chegar mais próximo do seu contexto vivencial.

As perguntas seguintes contêm uma espécie de interpretação impressiva:

*“Al.21/Q3/F1: - ...o que é que as pessoas sentiam? Como se imaginam? O que sonham?”*

*“Al.23/Q3/F1: - ...este homem conseguiu concretizar os seus desejos? A sua felicidade? E os seus sonhos?”*

Elas traduzem o impacto que as fotografias e os seus pormenores tiveram nos alunos denunciando não apenas uma necessidade de saberem mais sobre os contextos vivenciais dos sujeitos das imagens, como se questionam sobre os seus sentimentos e as suas intenções. Há uma tentativa de compreensão da natureza humana, de tocar profundamente os sentimentos e emoções destes emigrantes, que viveram num passado recente, fazendo emergir as suas razões psicológicas, geralmente ausentes em determinados tipos de fontes de informação. Observa-se uma espécie de empatia, pois são perguntas que tocam nos sentimentos e pensamentos dos sujeitos das fotografias. Trata-se de um grande desafio para os professores de ciências sociais trabalhar com este tipo de fonte, pois elas não dizem tudo, o olhar tem que estar sensível ao que podemos ler nas entrelinhas.

Os alunos na formulação destas perguntas às fotografias estão a questionar diretamente o contexto vivencial dos sujeitos face às imagens representadas nas fotografias.

*“Al.1/Q3/F2: - Como é que as pessoas conseguiam estar tanto tempo para arranjar às vezes um único jarro de água?”*

*“Al.5/Q3/F2: - Os emigrantes tinham oportunidade de tomar um banho depois de um dia de trabalho?”*

*“Al.7/Q3/F2: - Quanto é que estas pessoas lutam ao terem de esperar para beber?”*

Eles procuram compreender o esforço e a luta diária que travam no dia-a-dia destes bidonvilles e quais eram as condições higiénicas em que viviam. Trata-se de perguntar sobre as vivências do quotidiano destes sujeitos.

Por fim, as perguntas seguintes são direcionadas para os sujeitos representados nas fotografias, através da utilização do discurso direto. O aluno não se coíbe de perguntar diretamente às personagens informações relativas às condições de vida destas pessoas e aos sentimentos que experienciavam.

*“Al.7/Q3/F3: - Por que é que vós estais a sorrir para o fotógrafo? Que felicidade é que tendes?”*

*“Al.6/Q3/F4: - Tens uma casa com condições mínimas?”*

*“Al.7/Q3/F4: - Que motivo te levou a sorrir?”*

*“Al.12/Q3/F4: - Como brincavas? Como passavas o tempo? Ias à escola?”*

Como podemos observar pela leitura de algumas das perguntas, assistimos à procura de determinadas respostas para certas emoções transmitidas pelas fotografias aos alunos e também para um vasto conjunto de sentimentos do(s) sujeito(s). Isto revela a necessidade que os alunos sentiram em saber mais sobre os contextos vivenciais dos sujeitos retratados nas imagens. Nesta categoria podemos subentender que as fotografias e os seus elementos essenciais causaram um forte impacto nos alunos. Impacto este de natureza impressionante e sensitiva, pois a natureza das questões assim o revela. Perguntam sobre os sentimentos, as intenções, e se assistiu-se à concretização dos sonhos do(s) Sujeito(s). Na verdade há um interesse por parte dos alunos em tentar compreender a natureza humana ao procurar compreender os sentimentos, as emoções e as atitudes destes emigrantes portugueses. Esta dimensão psicológica que emerge da interpretação destas fotografias é fundamental e recente no âmbito das ciências sociais, pois as fontes nunca dizem tudo, nem tudo vem expresso na imagem. Podemos considerar que se trata de uma espécie de empatia que se vai desenvolvendo à medida que aprofundamos a nossa observação e curiosidade, procurando sempre a compreensão da realidade retratada nas fotografias.

Na 6ª categoria - *Interpretação* alocámos as perguntas que questionam a sua própria interpretação; que introduzam alguma explicação, vão para além da imagem/texto e levantam hipóteses, sugerem explicações pessoais, valores, considerações morais, entre outros. Considerámos também as perguntas que questionam a natureza da fonte enquanto evidência, o autor e as suas intenções. Nesta categoria houve também bastantes ocorrências (50 num total de 175 perguntas), principalmente no que diz respeito à 1ª Fotografia: “De regresso a ‘casa’ ...”.



As perguntas abaixo referenciadas questionam as intenções do fotógrafo, ainda que de modo implícito. Transportam-nos para a dimensão da subjetividade, carregada de significado, que emerge do olhar particular do fotógrafo.

*“Al.2/Q3/F1: - ...por que é que mete na fotografia o homem a andar?”*

*“Al.5/Q3/F1: - O título demonstra ou não a imagem?”*

*“Al.17/Q3/F4: - Quem são as pessoas que estão por detrás da fotografia?”*

Nestas perguntas há elementos que nos remetem para o campo das intenções do fotógrafo. No primeiro aluno (Al.2/Q3/F1) a pergunta é a mesma de outro aluno e ambos questionam a intenção da ação do homem, o que é que o fotógrafo pretende mostrar. A segunda citação (Al.5/Q3/F1) procura uma relação existente entre o título e a imagem, que correspondência existe entre estes dois elementos. O título é ou não esclarecedor da imagem que se observa? O homem está mesmo a regressar a casa? Interrogando-se se será possível alguém viver naquele lugar. A terceira citação (Al.17/Q3/F4) remete-nos para a relevância que têm as pessoas que estão por detrás da fotografia, pois delas depende a perspetiva dada pela imagem. Nas aulas de ciências sociais é extremamente importante questionar as intenções do fotógrafo quando faz um registo fotográfico. Mesmo que este não interfira na produção do cenário, procurando ser fiel ao contexto real, o facto é que a imagem vem imbuída de significados e subjetividade. No caso destas perguntas às fotografias, os alunos procuraram a heurística das fontes visuais que lhes foram apresentadas. Apesar de terem sido em número reduzido, facto é que os alunos, segundo Felten (2005: 87) procuraram “...aplicar um componente essencial da procura heurística de Wineburg” na leitura de documentos visuais.

Nesta categoria foram alocadas muitas questões que transmitem sentimentos e sensações provocados pelas fontes icónicas utilizadas, tentando fazer uma interpretação a partir de elementos, contextos e pessoas que poderão não estar presentes nas imagens.

*“Al.6/Q3/F1: - Gostaria de perguntar se na maior parte das casas viviam famílias inteiras?”*

*“Al.7/Q3/F1: - Será que as pessoas vão conseguir um futuro melhor ao trabalhar e viver aqui?”*

*“Al.7/Q3/F1: - Será que as pessoas vão conseguir um futuro melhor sem terem uma vida saudável?”*

*“Al.16/Q3/F1: - ...este homem conseguiu arranjar emprego?”*

*“Al.7/Q3/F2: - Onde vão eles buscar a água quando esta bica já não tem mais?”*

*“Al.12/Q3/F2: - Quando é que lavavam roupa?”*

*“Al.12/Q3/F2: - Que cuidados médicos tinham?”*

*“Al.7/Q3/F4: - Existe ensino no meio desta confusão?”*

*“Al.18/Q3/F4: - Será que ela gostava de trocar de boneca?”*

*“Al.18/Q3/F4: - Ela era mais feliz se tivesse uma amiga com quem brincar?”*

Algumas perguntas dos alunos focam-se em aspetos importantes da fotografia, a partir dos elementos e dos sujeitos aí representados, procurando uma interpretação para a ausência de outros elementos e /ou sujeitos.

*“Al.4/Q3/F1: - ...por que é que não têm lá um carro...”*

*“Al.2/Q3/F2: - ...E acho que faltam algumas crianças. ”*

Para os alunos, esta ausência é incompreensível, pois traduz uma realidade que não reflete as suas vivências contemporâneas, no que toca à ausência de um automóvel, pois para os alunos os emigrantes têm todos um carro, que o trazem a Portugal quando vêm de férias. Como diz Rocha-Trindade (s/d:136) sobre os emigrantes “Nas visitas em férias em Portugal, (curiosamente já não vêm de comboio mas de automóvel)...”. A mesma investigadora (2011) refere que no âmbito da emigração, as aquisições se situam ao nível do automóvel e da casa. A ausência da criança reflete a incompreensão/desconhecimento de o fenómeno migratório não se fazer por todo o núcleo familiar, mas antes ter sido realizado, numa primeira fase, principalmente por homens, que representam o chefe do núcleo na estrutura familiar. Como afirma Leite (2004:46) “À medida que a emigração portuguesa ia passando da fase pioneira do trabalho de homens sozinhos, instalados precariamente em bairros de lata, para emigrantes acompanhados das famílias com vidas modestas mas melhoradas nas periferias das cidades europeias...”, e ainda Leandro (1992) “L’immigration portugaise en France, au départ des groupes d’hommes seuls, mariés ou célibataires, s’est vite transformée en immigration familiale.” Para este aluno (AL2) a convivência com crianças faz parte do seu dia-a-dia e a ausência destas na fotografia torna-se estranho e impensável. Por outro lado, as imagens que eles retêm de aulas anteriores, sobre os espaços de miséria económica e social, são também da presença de crianças mal vestidas e subnutridas, como no caso das representações dos países em desenvolvimento.

As perguntas que se seguem revelam uma preocupação do aluno em encontrar uma explicação para a existência de portugueses nestes bidonvilles, de forma a compreender melhor o que levou os portugueses a irem para França, sujeitando-se a precárias condições de vida.

*“Al.7/Q3/F3: - ...Por que é que não se informaram para onde vinham?”*

*“Al.7/Q3/F3: - ...Que razão os levou a virem para cá?”*

A primeira citação remete-nos para a falta de informação da população portuguesa sobre as condições reais a que os emigrantes tinham de se sujeitar nos territórios para além fronteiras se emigrassem. Na realidade, vivia-se no Estado Novo, onde a circulação de informação era muito escassa e controlada pelo Estado. Esta situação era mais visível no meio rural, onde havia uma escassez de redes de comunicação formais. Por outro lado, remete-nos para a própria omissão por parte dos portugueses emigrados anteriormente, e que chamavam os familiares e amigos dos lugares de onde eram oriundos, motivando-os a irem para França não fazendo menção à vida que os esperava. Na segunda citação (Al.7/Q3/F3) são aqui evocadas as causas das migrações, neste caso particular, as causas da emigração portuguesa para França nos anos 60. Segundo este aluno, haverá motivo algum que leve os emigrantes a irem para França, sujeitando-se às condições de vida dos bidonvilles?

São perguntas que vão para além das fotografias, e visam encontrar explicações para a realidade destes contextos. De uma maneira geral, os alunos fazem sobre eles considerações de caráter pessoal, familiar, emocional, de valores e moral. À luz da visão e dos valores da sociedade contemporânea, os alunos procuram compreender de forma mais profunda a desigualdade social e a pobreza no passado. Na sala de aula, o professor poderá melhorar a sua capacidade para reformular a informação, a partir das perguntas feitas pelos alunos às fotografias, e contribuir para uma maior clarificação dos conceitos e dos eventos sociais e históricos.

Por fim, utilizou-se a categoria **(7ª) Outras**, onde se afetaram perguntas que podiam estar mal formuladas (incompreensíveis, ou que não se relacionavam explicitamente com o tema das fotografias e ou outros textos, tendo-se registado 16 ocorrências (T=175). Nesta categoria podemos englobar três tipos de respostas:

Em primeiro lugar, 7 alunos mencionaram que não faziam perguntas, porque

*“Al14/Q3/F3: - Nenhuma, porque a imagem já mostra tudo.”*

*“Al.13/Q3/F2: - Nada. Está explícita a imagem.”*

*“Al.25/Q3/F2: - Eu não faria perguntas, a fotografia está bem explícita.”*

Este tipo de comentários repetem meramente o estereótipo sobre o valor e a objetividade das imagens, - “Uma imagem vale por mil palavras”. A investigação que se tem

desenvolvido sobre a forma como as pessoas aprendem tem revelado que as pessoas, segundo Felten (2005: 84) “chegam à educação formal com uma variedade de conhecimento, competências, convicções e conceitos prévios que influenciam de forma significativa...as suas capacidades para recordar, raciocinar, resolver problemas e adquirir novos conhecimentos.”. De facto, este processo de fazer perguntas às fotografias parece ser estorvado pelas convicções sobre a natureza das fotografias, ou aquilo a que Sturken e Carrtrwirth, (cit. Felten, 2005: 84-85) chamaram de o mito da verdade fotográfica: “é um paradoxo da fotografia que, embora saibamos que as imagens podem ser ambíguas e são facilmente manipuladas ou alteradas... muito do poder da fotografia ainda jaz na crença comum de que as fotografias são registos objetivos ou fidedignos de acontecimentos”.

Em segundo lugar, surgiram 9 ocorrências em que os alunos não produziram perguntas, mas antes, elaboraram frases sobre o que gostariam de saber:

*“Al.25/Q3/F1: - Provavelmente como é normal em comunidades assim, existem mais pessoas nestas fotografias, eu acho que devia aparecer mais uma ou duas pessoas para poder saber se existiam diferenças entre elas a nível de posses, através, põe exemplo, das roupas.”*

*“Al.8/Q3/F2: - As perguntas eram como as pessoas, quantas fontes havia e se só havia uma ou mais fontes.”*

*“Al.17/Q3/F2: - Gostaria que fosse mais visível como se recolhia a água e uma vez mais gostaria que fossem mais visíveis as expressões faciais de tais senhores.”*

Este facto demonstra a dificuldade que alguns alunos têm em questionar o observado. Isto deve-se a um certo culto de uma prática de não fazerem perguntas de interrogativa direta formulada com um ponto de interrogação no final, mas utilizarem antes a forma do imperativo. Esta prática é visível nos documentos do Ministério da Educação e dos seus agentes, ao nos manuais escolares, nos cadernos de atividades, nos testes intermédios e nos exames nacionais.

Em terceiro lugar, ainda dentro deste último grupo de 9 ocorrências, encontram-se algumas respostas que são incompreensíveis, que não estão relacionadas de modo explícito com o tema das fotografias, ou que podem mesmo chegar a ser contraditórias face ao que as imagens representam. Temos os seguintes exemplos:

*“Al.13/Q3/F1: - ...esta fotografia retrata uma realidade onde há gente que não repara nisso ou não quer saber.”*

*“Al.18/Q3/F2: - ...vocês não gostam da ideia de saber que todas as pessoas vêm a água que gastam, ou gostam”.*

#### 4.1.4 Análise das respostas à tarefa “Se estivesse estado lá, o que sentirias?”

Ao analisarmos as respostas à questão 4 - “*Se estivesse estado lá, o que sentirias?*” colocadas a cada fotografia são quase maioritárias as expressões de emoções, sentimentos, e sensações perante as diferentes ‘cenas’. Vejamos as respostas dadas a cada fotografia.

Assim, e no que diz respeito à 1ª Fotografia – “*De regresso a ‘casa’...*”, as palavras mais frequentemente mobilizadas são do tipo: Frustrada, humilhada, desgosto, tristeza, desespero, revoltado, esperança, sem sonhos, sem futuro, desamparo, descontente, desiludido, desconfortável, frio, nojo, desgraçado, etc. São denunciadoras de um quadro emocional marcado pela tristeza e resignação. Estas expressões são enquadradas numa caracterização do contexto físico expresso na fotografia a que alguns alunos adjetivam como “suja”, “precário”, “pobre”, “*sem apoios*”, “*sem saúde*”. No entanto, este quadro maioritário apresenta algumas exceções. A primeira denuncia que a vivência neste tipo de ambiente só seria aceitável se...

*“Al.18/Q4/F1: - Se eu estivesse lá sentiria tristeza por ter uma vida pobre e por a minha família não estar bem de dinheiro, mas estaria feliz por eu e a minha família estarmos juntas.”*

*“Al.15/Q4/F1: - Sentiria que continuar ali era bom, se tivesse um bom emprego que ganhasse bom dinheiro para poder ter uma casa com as condições mínimas.”*

A família aqui é condição que para aguentar as condições precárias vivenciadas nos bairros de lata, ela surge como ‘bolha de oxigénio’ para sobreviver. Por outro lado, para o aluno (Al.15/Q4/F1) esta situação só seria suportável se fosse uma situação intermédia antes de melhorar as condições de vida, concretizada através de um bom emprego e com um bom salário. Pétonnet (2002: s/pág.) afirma que “L’état d’aliénation matérielle dans lequel sont tenus les habitants des cités de transit...” [defendendo ainda que] “L’habitation est l’expression topique de désirs contradictoires et d’un mode d’être en mutation, et, aussi variée que les individus auxquels elle convient à un moment donné de leur histoire.” Corroborar, pois, a ideia de que os bidonvilles servem os emigrantes num certo período de tempo da sua história, constituindo-se como ‘cidades de trânsito’.

Outra posição é apenas manifestada por um aluno, “Al.10/Q4/F1: - Eu ficaria triste de me tirarem fotos no meu estado e no sítio, mas também feliz para mostrar as condições onde vivia, para ver se as pessoas pudessem-nos ajudar.”. Este aluno ficaria feliz se a fotografia tivesse a função de denúncia, no sentido de apelar à ajuda da sociedade civil. Apenas um aluno

se abstém de responder a este pedido de empatia histórica afirmando: “Al.22/Q4/F1: - Eu tenho muita felicidade de não estar numa situação assim.”.

No que toca à 2ª Fotografia – *“É preciso fazer fila para procurar água...”*, as palavras enunciadas com mais frequência são: Cansaço, revolta, vergonha, tristeza, mal tratado, desgosto, raiva, impaciência, profundamente abalado, desamparado, nojo, desgraçado, etc. Estas palavras são reveladoras de um quadro emocional marcado pela tristeza e pela revolta. As respostas dos alunos enquadram estas expressões que se relacionam com o contexto físico representado na fotografia. Este quadro é corroborado pelos alunos:

*“Al.5/Q4/F2: - Sentiria um pouco de revolta e vontade de sair dali.”*

*“Al.6/Q4/F2: - Sentia-me mal por saber que não temos direito a água limpa, canalizada e que a que havia não devia chegar para todas.”*

*“Al.9/Q4/F2: Sentiria revolta porque, apesar de tanto trabalho, nem sequer tinha água para beber.”*

*“Al.18/Q4/F2: - Sentiria muita tristeza e um pouco de raiva, pois qualquer pessoa, digna ou não, merece uma vida estável”*

*“Al.25/Q4/F2: - Possivelmente estaria desesperada pois não saberia como controlar o consumo de água, o que era importante para se viver naquele local.”,*

Eles denunciam revolta por “não haver água suficiente para as necessidades básicas”, evocando um conhecimento substantivo por referência aos seus contextos vivenciais - «não ser água potável e canalizada”, e denunciam também vontade de sair daquele contexto que se vivia, o que traduz uma forte empatia para com os habitantes dos bidonvilles. Ao mencionar as suas dificuldades, fazem-no em comparação com a realidade que vivem no quotidiano de hoje. A todas estas afirmações subjaz a defesa, segundo os alunos, dos direitos fundamentais de qualquer cidadão a uma vida com condições estáveis. Apenas um aluno, por sinal o mesmo da 1ª Fotografia, responde a esta tarefa de empatia histórica ao afirmar “Al.22/Q4/F2: - Sentia-me feliz por não ser uma daquelas pessoas que para poderem ter água têm que esperar imenso tempo.”.

Relativamente à 3ª Fotografia – *“Lar doce lar...”* os alunos utilizaram palavras como: Tristeza, saudade, raiva, humilhada, desiludida, sofrimento, descontente, revoltada, vontade de chorar, pena, solitário, frio, revolta, desespero, desgraçado, etc. Estas palavras são denunciadoras de um quadro emocional vincado também pela tristeza e resignação. Existem, contudo, algumas exceções:

*“Al.5/Q4/F3: - se estivesse e vivesse nesta situação sentir-me-ia desiludida, mas apesar de tudo sentir-me-ia feliz por ter um teto e a família ao meu lado.”*

*“Al.7/Q4/F3: - Sentir-me-ia feliz se a minha família estivesse comigo, mas não melhor se tivesse numa casa pior do que aquela que tenho.”*

*“Al.8/Q4/F3: - Sentir-me-ia feliz por estar com a minha família.”*

*“Al.10/Q4/F3: - Eu sentir-me-ia feliz por testar com a minha família, mas por outro lado triste por causa de eu viver lá.”*

*“Al.25/Q4/F3: - Eu sentir-me-ia triste e mais uma vez humilhada, mas por estar ao lado da minha família, isso iria ser um pouco reconfortável.”*

A união familiar constitui a condição para estes alunos pudessem vir a sentir-se felizes e reconfortados naquele contexto. Apenas um aluno não se pronunciou sobre este pedido de empatia histórica enunciando: *“Al.13/Q4/F3: - Não sei! Porque nunca estive assim nesta situação, mas acho o título um bocado irónico porque um bom lar, aquilo?!”*.

No que concerne à 4ª Fotografia – *“Amenina e a sua boneca”*, as palavras que sucedem várias vezes são do tipo: Tristeza, medo, desconforto, solidão, pena, enorme aperto no peito, pena, revolta, falta de carinho, sozinha, confuso, desgraçado, desespero, etc. Estas palavras reapresentam um quadro emocional onde se salienta a tristeza e a resignação. Estas expressões são enquadradas na caracterização do contexto físico representado na fotografia a que alguns alunos adjetivam como: “não tinha um bom ambiente” e “meio da miséria”. Por outro lado, os alunos partiram da descrição para um quadro de ilações na tentativa de compreensão do contexto: “de ter apenas um brinquedo”, “não tinha com quem brincar”, “não ter os meus brinquedos, aquilo que necessitava e aquilo de que gostava”, “poder brincar à vontade”, “por não ter quem partilhasse comigo”, “sem amigos para poder partilhar as minhas emoções”, “talvez só tivesse aquela boneca”, e “mais ninguém com quem brincar”. Temos como exemplo, a resposta deste aluno: *“Al.4/Q4/F4: - Sentia uma enorme tristeza, pois qualquer criança gosta de ter mais do que um brinquedo, e mais triste ainda é não ter um amigo com quem partilhar”*, que considera a existência de amigos e por conseguinte de afetos, como condição para suportar aquele ambiente. Contudo, este quadro maioritário apresenta algumas exceções, já que ter um brinquedo para brincar, ver o sorriso das crianças e não ter a consciência do que se passava à volta, são condições para que os alunos pudessem vir a sentir alguma felicidade:

*“Al.2/Q4/F4: - Sentir-me-ia um bocado feliz por ter alguma coisa para brincar.”*

*“Al.17/Q4/F4: - Se eu lá estivesse sentia um pouco de alegria ao ver o sorriso desta menina.”*

*“Al.25/Q4/F4: - Se eu fosse esta menina provavelmente não teria noção do que estaria a acontecer à minha volta, portanto sorria como esta menina.”*

Independentemente da temática de cada uma das fotografias os alunos evocaram expressões de emoções, sensações e sentimentos, inserindo-se num quadro emocional onde impera a tristeza, a resignação e a revolta. Como nos diz a Gonçalves (2002:73) sobre a resignação dos emigrantes: “Muitas opiniões recolhidas em Melgaço, no verão de 1983 vêm de encontro à ideia de que em Portugal há mais espaço, incluindo nas habitações: ‘Vivo num quarto, num quarto que remédio nós temos de nos sujeitar...’ (Teresa Fraco, Prado, 21/8/83).” Esta emigrante de nome Teresa reflete bem a resignação a que os emigrantes estavam sujeitos para levar avante os seus sonhos, o de conseguir um nível de vida melhor. Por outro lado, a mesma autora Conceição Gonçalves (2002: 73) afirma quanto à existência de um quadro emocional de tristeza: “No estrangeiro vive-se para o trabalho e todos os esforços se conjugam no sentido de juntar dinheiro. Na maioria dos casos, trata-se de uma vida triste. Em Portugal multiplicam-se as diversões, abundam os amigos e as pessoas mostram-se alegres: ‘Aqui vou à discoteca, vou aos bailes, falo com amigos (...) Lá é sempre escola/casa, passo sempre por aquelas coisas e pessoas sempre triste. Cá é mais fácil, pessoas sempre alegres. Lá só se levantam da cama p’ra ir trabalhar e aqui não’ (Zé Manuel, Paderne, 21/8/83).” E quanto à vergonha a mesma historiadora menciona “Ao contrário do que se passa em Portugal, as saídas no estrangeiro são reduzidas e tenta-se permanecer invisível. Nos diferentes grupos sociais, a invisibilidade está associada à desvalorização social, acompanhada, nos emigrantes de uma certa vergonha cultural”.

As respostas dos alunos enquadram-se, no caso da 1ª e 4ª fotografias, numa caracterização do contexto físico do qual os alunos não se coibiram de adjetivar como espaço de miséria, em que Rocha-Trindade (s/d:136) afirma “O retrato estereotipado de uma família de emigrantes em França (...) Residem na região parisiense, vivendo quase miseravelmente para poupar o mais possível”. Por sua vez, Pétonnet (2002 : s/pág.) “démontre que les bidonvilles peuvent être des lieux de vie dignes, dont la disparition, et le remplacement par un habitat normalisé, constitue pour leurs résidentes une violence et une aliénation et renforcent encore davantage les processus de paupérisation et de marginalisation.” Ainda, há referências que nos bidonvilles “les habitants, eux, oscillent entre l’horreur que leur inspire le lieu et l’attachement aux formes de sociabilité et d’entraide qu’ils inventent dans leur détresse.” ([www.sudexpress.org](http://www.sudexpress.org)) Da análise das imagens ressalta, como exceção a 4ª Fotografia – “A menina e a sua boneca”, que os alunos partem da descrição das emoções para a suposição, tirando elações a partir da



fotografia num processo que visa tentar compreender o passado, ou seja, porem-se no lugar da menina, é a compreensão empática.

Segundo Melo (2011: s/pág.) “quando a empatia é deliberadamente usada em História, ela assume a qualidade de uma compreensão.” No âmbito da história, ao contrário do que se passa nos estudos clínicos, não estão presentes as pessoas nem os acontecimentos, só se as pessoas estiverem vivas, mas mesmo assim somos obrigados a recuar para um acontecimento que já é passado. Neste caso, as fotografias representam ‘cenas’ de um passado recente, muitos dos protagonistas ainda estão vivos, mas não deixam de ser ‘cenas’ do passado. Melo (Op. Cit: s/pág.) afirma ainda:

*“Em História nunca podemos recapturar a totalidade do momento do passado como ele foi vivido pelas pessoas de então, em parte porque estamos condicionados pelo conhecimento desse passado (construído) e também porque como nunca podemos reconstruir a situação do modo como ela foi vivida, não podemos reviver o verdadeiro sentir das pessoas do passado. Podemos, no entanto, construir o que pensamos do que terá sido o acontecimento no passado usando todas as fontes disponíveis e as nossas ferramentas cognitivas.”*

Quando pretendemos desenvolver a empatia, estamos a tentar entrar na mente dos sujeitos, identificar quais são os seus pensamentos, as suas emoções, e as suas motivações. Usa-se a compreensão empática quando a imaginação é sustentada pela evidência das fontes, ou seja, quando se supõe, a imaginação surge a partir da evidência e a ela regressa de modo a observá-la como uma nova luz. A estratégia subjacente à aprendizagem da empatia é a da discussão. Deste modo, o nível de empatia e o seu processo de desenvolvimento depende muito do tipo de ensino realizado pelo professor, esta estratégia está muito próxima da estratégia da resolução de problemas.

#### **4.1.5 Análise das narrativas sobre “o dia-a-dia dos emigrantes”**

Para apresentarmos a distribuição do número de narrativas construídas pelos alunos, elaborámos um quadro onde enquadrámos estas narrativas nas categorias correspondentes, depois de uma leitura e análise aprofundada das mesmas. Esta análise teve, como critério categorial, o conteúdo substantivo dos enunciados, traduzindo-se umas vezes por um parágrafo e outras vezes por uma frase. Apresentamos os resultados da análise das narrativas em

conjunto, apresentando excertos das narrativas, para uma maior compreensão dos resultados por parte do leitor.

**Quadro 13: Categorias de análise da natureza das narrativas (N=25)**

Categorias	Nº de Unidades
história	1
Análise	8
Interpretação	7
Contextualização	4
Expressão emocional	11
Lições da História	2
<b>Total</b>	<b>33</b>

**Nota:** Os alunos construíram narrativas que se enquadram em mais do que uma categoria. Assim sendo, o número total de ocorrências é superior ao número total de alunos (T=33)

Numa primeira análise do quadro observámos que se verificam ocorrências das narrativas dos alunos em todas as categorias, salientando-se uma maior ocorrência na categoria Expressão emocional com 11 enunciados, seguindo-se as categorias Análise com 8 e a Interpretação com 7. Em quarto lugar, vem a Contextualização com 4 exemplos, as Lições da História com 2 exemplos, e por último, a categoria história com um excerto. Na generalidade, as narrativas construídas pelos alunos não apresentam grande diversidade no que toca aos conteúdos substantivos históricos e geográficos, situação que dificultou a nossa análise, mas que por outro lado levou a um maior aprofundamento da construção de categorias, que emergiram destas narrativas.

Nestes textos estão patentes, como nos diz Melo (2008: 18-19), “os conhecimentos prévios que os alunos já trazem consigo, mas também as generalizações substantivas tácitas que defendem e mobilizam”, que são mais evidentes na criação das narrativas. Da análise propriamente dita aos textos, a tendência que é mais evidente nas narrativas dos alunos é uma riqueza no discurso sobre sentimentos, que estão presentes não só na categoria Expressão emocional, mas também nas restantes categorias. Estas expressões de sentimentos surgem em quase todas as respostas alocadas a cada uma das categorias. Há também uma clara referência à família, seja como contexto caracterizador dos sentimentos, seja como motivador dos esforços, ou ainda como geradora de juízos de valor sobre a situação dos emigrantes. Na verdade, os

alunos expressaram o forte impacto que as fotografias geraram, tendo ficado chocados com o que se podia observar nas fotografias.

Na categoria *história* encontrámos apenas um exemplo, que agregou uma série de enunciados oriundos de todas as fotografias:

*“Al.5/N1: - Um dia-a-dia de um emigrante seria trabalhar muito, esforçar-se ao máximo nas horas e horas de trabalho para terem o dinheiro para pelo menos ter pão na mesa para comer, e para a família. Esforço para um sonho de boas condições de vida para a sua família. Voltar a casa e ver que a sua vida, dando-lhe uma facada nas costas, pois ao ver isto ele ficava negativo relativamente ao futuro, acabavam por desistir de sonhar. Chegar a casa, entrar e encontrar sua família que era o seu suporte na sua vida, era a sua felicidade, apesar da negatividade sem boas condições. Ao vê-los dava-lhe força para no dia seguinte ir trabalhar de novo, lutar de novo para lhes oferecer boas condições, e com os sorrisos de retribuição ao oferecer algo ou por simplesmente lhe dar um abraço. Para no dia seguinte ter força para ir buscar água para saciar a sua sede e a da família...”*

Este aluno constrói uma narrativa a partir das suas vivências sensoriais, memórias e associações privadas que estão relacionadas ou não com as fotografias. As suas observações são produzidas em forma de narrativa sustentada em si própria e no que os elementos específicos ou implícitos das fotografias suscitam. O aluno desenvolve a narrativa com um fio condutor, fazendo referência a personagens, qualificando-as e encaminhando-se para um desenvolvimento de ações. Os sentimentos e emoções expressos são muito fortes. O aluno utiliza uma figura de estilo ao recorrer a uma metáfora “...e ver que a sua vida, dando-lhe uma facada nas costas...” para exprimir que a vida lhe pregou uma partida, que ele não estava à espera que a vida fosse tão cruel, não se sentindo merecedor de uma crueldade tão grande. Desta forma, o aluno conseguiu expressar o quanto a vida é dura para o emigrante, face aos sonhos que acalentam de virem a ter boas condições de vida para ele e para a sua família. Por outro lado, a família surge sempre no enredo como um suporte ou porto seguro, para com a qual o emigrante tem deveres e obrigações. O aluno oferece-nos uma trama muito bem desenvolvida, onde as ações apresentam uma riqueza de sentimentos e emoções e a lógica e o talento de reproduzir vivamente essas conceções se destacam. Esta história tem mesmo a narrativa de “um dia” com marcas emocionais fortes, provavelmente oriundas de discursos familiares, de leituras, de filmes,..., destacando-se aqui os conhecimentos tácitos do aluno. Ao longo do texto não se vislumbram conhecimentos de natureza histórica e geográfica específica do contexto das fotografias. O desfecho desta narrativa (Al.5/N2) enquadra-se na Expressão emocional, categoria a ser analisada mais à frente. Segundo Barca (2004: 32-33):

*“No caso da estória, existem sempre possibilidades alternativas de fins, tornando-se esta narrativa muito apetecível se os eventos evocarem culpa ou prazer. Neste tipo de estórias, todos os incidentes requerem também inteligibilidade e aceitabilidade, mas esta relação é menor do que a predictabilidade da certeza dos factos, que é a continuidade lógica de qualquer estória. Ou seja, embora a inteligibilidade e a aceitabilidade sejam sempre importantes, o fulcro da estória é colocado no grau de predictabilidade. Desta forma, nas boas estórias o fator de contingência conjuga-se com o que é sentido como uma parte ou parcela do quotidiano. O leitor encontra-se a aceitar o relato do autor e, mesmo que no início, este lhe possa parecer surpreendente, é aceite progressivamente. A sensação é a de que tudo pode acontecer. Uma das características mais marcantes da estória é que se vão admitindo sempre graus de profundidade de compreensão. Os que leem ou ouvem a estória ficam na expectativa de a poderem seguir.”*

Na categoria **Análise** foram alocados todos os enunciados que apresentam pormenores (pessoas, ações, espaço...) oriundos da análise das fotografias ou partes delas. Foram incluídos oito exemplos:

*“Al.13/N: - Eu acho que o dia-a-dia destes emigrantes é muito duro: trabalhar o dia todo e receber uma miséria, como escravo, e ter de alimentar uma família que está numa situação pior que aquela.”*

*“Al.22/N: O dia-a-dia dos emigrantes é muito mau, não têm condições em casa nem fora dela, alguns não têm dinheiro nem para alimento. Existem também imensas pessoas que nem trabalhos têm.”*

O aluno (Al.13/N) desenvolve um texto onde fala da dureza da vida de emigrante “Trabalhar o dia todo e receber uma miséria, como escravo...”, destacando a forte carga horária de trabalho a que estavam sujeitos os emigrantes e o reduzido salário que recebiam em troca de tanto esforço, assemelhando-se a uma situação de escravatura, onde está subentendida a exploração humana. É bem patente a consciência que os alunos têm que o salário que os emigrantes ganhavam em França era pouco face aos salários que são atribuídos aos franceses. Aqui este aluno evocou conhecimentos prévios e tácitos lidos/vistos/ ouvidos em casa/ TV... para criar a sua narrativa. Noutra perspetiva, o aluno (Al.22/N) faz menção a que os emigrantes “alguns não têm dinheiro nem para alimento...”, referência que suscita a presença de conhecimentos prévios ou tácitos ao criar uma relação entre os indivíduos que habitam os bairros de lata e as pessoas que andam a pedir ou nas lixeiras a apanhar comida por não terem dinheiro para alimento. Na continuação deste raciocínio, este aluno escreve ainda “...Existem também imensas pessoas que nem trabalho têm”, relacionando as pessoas que viviam nos bidonvilles com indivíduos desempregados. Situação que não corresponde totalmente à verdade, uma vez que, segundo Castles (2005), estes emigrantes que deixavam Portugal a salto chegavam ao país de destino sem ninguém lhes pedir documentação ou lhes questionar se eram refugiados, pois a França, na década de 60, precisava urgentemente de mão-de-obra. Desta forma, para superar este problema, este país encontrou maneira de legalizar os clandestinos de forma célere para poder pô-los a trabalhar em fábricas ou na construção civil. Milhares destes

emigrantes viveram no bidonville de Champigny, enquanto ajudavam a construir blocos de torres dos novos subúrbios de Paris. Por outro lado, vendo nos portugueses uma mão-de-obra desejável, a França teimava em assinar acordos com o Governo português para permitirem a entrada no território francês de um número maior de emigrantes.

Outros exemplos de narrativas que também se enquadram na categoria Análise podem ser referidos:

*“Al.3/N: - O dia-a-dia dos emigrantes é viver em pobreza, com falta de água, com uma grande falta de alimentos, não tinham condições para trabalhar e para viver. As crianças não tinham condições para brincar, andavam sempre com as suas roupas sujas.”*

*“Al.9/N: - Os emigrantes portugueses viviam sem condições de higiene e habitabilidade e não tinham conforto nenhum. Ao fim de um longo e duro dia de trabalho ainda tinham de se sujeitar a estas condições, procurar água e cuidar da família.”*

*“Al.12/N1: - Viviam em condições miseráveis, que só havia uma fonte, tinham por isso formar uma fila....”*

*“Al.16/N: - O dia-a-dia dos emigrantes era miserável, não tinham condições para viverem porque as casas eram feitas de lata, tinham pouca água, não tinham quase nenhuns alimentos. Não tinham condições para as crianças, os caminhos eram todos maleáveis, também não tinham condições para trabalharem e andavam todos sujos.”*

*“Al.17/N2: ...Quer a nível da habitação, pois nestes bairros não existiam casas mas sim barracos, quer a nível de acesso aos bens necessários para a sobrevivência pois era preciso atravessar imensas filas para se obter água, um bem indispensável para a sobrevivência de qualquer ser humano.”*

*Al.24/N2: - ...Não tinham boas condições para a sua vida do dia-a-dia, chegavam a casa e não podiam tomar um banho, pois a água não era muita, as casas eram feitas de lata...”*

É de salientar, por exemplo, que a narrativa do aluno 12 finaliza (AL.12N2) com uma exposição de Expressão emocional que será analisada mais à frente. Nestas narrativas, os alunos fazem um juízo de valor de um modo mais explícito ou implícito sobre o dia-a-dia dos emigrantes caracterizando-o como uma vida de pobreza, sem condições de higiene e habitabilidade, sem conforto, e em condições miseráveis.

O fragmento do aluno 17 é a continuação de um exemplo de narrativa categorizada como – Contextualização (Al.17/N1). O excerto do aluno 24 (Al.24/N2) é intercalado entre um exemplo de Expressão emocional (Al.24/N1), e a sua finalização categorizado como - Contextualização (Al.24/N3), categorias que analisaremos mais adiante.

Como se pode observar, a análise das fontes apresenta opiniões e hipóteses explicativas através de pormenores como as pessoas, as ações, os espaços, entre outros, presentes nas fotografias, fazendo muitas vezes juízos de valor. Muitos dos enunciados ultrapassam a informação explícita das fotografias, fazendo os alunos inferências, convocando

conhecimentos prévios sobre o tema da emigração, e ou conhecimentos tácitos lidos/visto/ouvidos em casa/TV ... De uma forma geral, as ocorrências nesta categoria Análise ajuízam a vida de pobreza, de miséria, de dureza, sem condições de higiene e habitabilidade dos emigrantes portugueses.

Na categoria *Interpretação* foram afetados todos os enunciados que expressam interpretação das fotografias ou partes delas, tendo sido encontrados sete exemplos Eis um deles:

*“Al.1/N1: - Para os emigrantes, o dia-a-dia deles era interessante, pois podiam fazer as coisas sem andarem a ser fiscalizados e controlados, trabalham às vezes de sol a sol para ganharem mais algum para comer.”*

Este aluno exprime uma expressão que talvez indicie marcas históricas que falam de repressão em Portugal na década de 60 do século XX, ao mencionar “...pois podiam fazer as coisas sem andarem a ser fiscalizados e controlados.”. Aqui o aluno convocou conhecimentos de natureza histórica adstritos ao contexto das fotografias. O desfecho deste texto (Al.1/N2) enquadra-se nas Lições de História, a última categoria a ser analisada.

Numa outra resposta verificamos que o uso do tempo verbal do presente pode corresponder a um discurso tipo ensaístico e também ao facto de o aluno considerar que ainda hoje a vida de um emigrante é assim.

*“Al.6/N: - No dia-a-dia dos emigrantes eles não têm muito tempo livre pois passam a maior parte do tempo a trabalhar, porque como eles estão longe da família não convivem tanto e então trabalham mais para juntar dinheiro para voltar para a família e poder realizar a sua vida com quem amam. Os emigrantes, se tiverem família, já é mais complicado (ou não), pois passam mais tempo a resolver problemas e a tratar de assuntos mais importantes e necessários. O dia-a-dia é mais complicado pois tem mais obrigações e trabalham muito.”*

Na verdade, o aluno elabora uma representação forte do quotidiano dos emigrantes, onde o antes e o agora se confundem, pois a realidade mantém-se. De certa forma, para este aluno, a vida de um emigrante não sofreu alterações, já que eles não têm muito tempo livre para conviver, porque aproveitam todo o tempo para trabalhar, para juntar dinheiro para voltar para junto da família e oferecer-lhes melhores condições de vida. A família surge aqui como motivadora dos esforços pelos quais passam quando emigram. No entanto, Leandro (1992: 818) afirma:

*“Beaucoup d’hommes-pères ne voient leurs enfants que le soir de façon “fortuite”. Arrivant à la maison souvent tard, fatigués, ils se mettent à table pour le dîner en commun, regardent un peu de télévision et se couchent pour reprendre le même rythme le lendemain. Ceci fait que l’homme portugais mari-père passe la plupart de son temps éloigné de sa famille qu’il ne voit que le soir et le weekend, souvent réduit au seul dimanche car le samedi il est souvent occupé à faire des “bricoles” chez les uns ou les autres*

*(...) Cela réduit énormément le temps pas de la suivre de plus près et de s'intéresser aux divers problèmes la concernant. Il le fait de façon interposée, par sa femme."*

Outro fragmento merece a nossa atenção:

*"Al.18/N2: - ...E agora eu pergunto-me: as crianças não tinham aquilo que queriam, será que tinham ao menos aquilo de que necessitavam? Não, claro que não, Numa forma geral, adultos, adolescentes e crianças sujeitavam-se a tudo. Será que eram felizes? Será que tinham um pouco de carinho? Não, tenho a certeza que não."*

Neste excerto, o aluno tenta imaginar-se nos contextos representados nas fotografias, fazendo perguntas na própria narrativa, e perseguindo respostas. A utilização desta estratégia faz reenviar para o aluno o poder no desenho das conceções de emigração. Ele questiona a presença/ausência de sentimentos para com as crianças, para no final da narrativa afirmar que tem a certeza que estas crianças que viviam nos bidonville não eram felizes e que o carinho estava ausente. A meio do texto elabora uma frase/síntese ao afirmar que de uma forma geral tanto os adultos, como os jovens e as crianças tinham que se sujeitar a todo o tipo de condições, Este ambiente feito de falta de condições de vida implica para este aluno a ausência de sentimentos como carinho e felicidade, como se estes sentimentos e emoções fossem impossíveis de existir neste contexto em que os emigrantes viviam.

Por fim, eis outros exemplos alocados nesta categoria e que falam de igual modo, e ou outros novos aspetos:

*Al.19/N: - Muito cansativo e muito pobre. O dia-a-dia dos emigrantes é muito cansativo e com muita dificuldade, devido ao ambiente em que vivem, etc."*

*"Al.20/N: - Os emigrantes passavam a maior parte do dia a trabalhar, sendo que tinham de ganhar dinheiro e era pouco, tinham muitas saudades das famílias deixadas em Portugal, tinham pouco tempo para descansar o corpo."*

*"Al.21/N: - O dia-a-dia dos emigrantes é casa trabalho, trabalho casa, não existe sequer tempo nem possibilidades para tal. As suas dificuldades eram enormes, a falta de higiene, de condições da casa, a ausência de amigos, tudo isto contribuía para um mau estar."*

*"Al.23/N: - O dia-a-dia dos emigrantes é muito mau, não têm dinheiro nem sequer para comer, não têm condições de vida e são muito mal tratados."*

Os exemplos dos alunos acima referenciados fazem menção a conceitos inerentes à temática das migrações, como o de pobreza, o de baixos salários, o de excesso de horas de trabalho, o das migrações pendulares casa/trabalho e trabalho/casa, o de más condições de vida e o de xenofobia, ao mencionar que os emigrantes portugueses em França "...são muito mal tratados". De novo, falam da saudade da família deixada em Portugal, e da falta de suporte emocional e afetos que se deve à ausência de amigos. A referência a estes conceitos,

sentimentos e emoções não foi feito por um aluno em particular, mas por vários alunos cujas narrativas se complementam. É de salientar que o aluno (Al.20/N) expressa a ideia de que “Os emigrantes passavam a maior parte do tempo a trabalhar e ganhavam muito pouco”. De fato, em relação ao salário dos portugueses os emigrantes ganhavam muito bem, mas em relação ao salário dos franceses os emigrantes ganhavam muito menos. Segundo Maria Engrácia Leandro (s/d):

*“...nous somme ici en présence de deux réalités différentes bien que fortement imbriquées, conduisant à des options distinctes. D’un côté, la position dans l’hiérarchie sociale ‘un pays moins développé avec un salaire ou revenue plus bas, et de l’autre, un revenu plus élevé perçu dans un pays plus développé (...) dans une perspective de rationalité économique, ce n’est pas la différence du revenu pécuniaire qui incite les candidats à l’émigration à partir mais la somme des biens que ce décalage permet d’acquérir dans le pays d’émigration.(...) la faible emprise de l’émigration sur les classes aisées illustre la théorie du revenu relatif. Au-delà d’un minimum biologique nécessaire à la survie de l’individu, un niveau quelconque de revenu et de consommation ne peut être considéré comme faible ou élevé qu’en comparaison avec la structure sociale.”*

Nestes exemplos, os alunos exploram algumas subtilidades. À interpretação das fotografias subjazem os sentimentos e as intuições dos alunos, despertando novas comparações e novas leituras. Os alunos olham para além das evidências e é notório que estas fotografias lhes causaram grande impacto. Nestas narrativas, os alunos utilizaram informação da realidade atual, evocando conhecimentos contemporâneos para compreender o passado, estabelecendo assim, uma ponte entre o presente e o passado.

Na categoria **Contextualização** alocámos todos os enunciados que apresentam elementos (factos, datas, sujeitos...) que colocam as fotografias num determinado contexto histórico específico (tempo e espaço). A frequência foi apenas de quatro exemplos, que passamos a apresentar:

*“Al.11/N: - Com estas fotografias podemos ver que o dia-a-dia dos emigrantes portugueses nesta época era uma miséria porque os emigrantes não tinham condições mínimas para viverem minimamente bem.”*

*“Al.17/N: - Com base nestas 4 fotografias eu deduzo que os emigrantes portugueses em França, nesta época, viviam com imensas dificuldades, a todos os níveis.”*

*Al.24/N3: - ...Nesse tempo as pessoas viviam muito mal.”*

*“Al.25/N2: - ...Isto também demonstra que antigamente havia pessoas que não tinham condições de vida, neste caso os emigrantes, provavelmente porque como eram pessoas de outros países eram discriminados e postos de parte.”*



Estes exemplos de narrativas fazem menção a uma contextualização específica simples quer quanto ao tempo, quer quanto ao espaço (Ver sublinhados). O fragmento de narrativa do aluno (Al.24/N3) enquadra-se numa contextualização específica temporal “...Nesse tempo”, e constitui o desfecho de uma narrativa que expressa emoções (Al.24/N1), e que posteriormente transita para Análise (Al.24/N2). O aluno 25 apresenta um desfecho de contextualização específica também temporal “antigamente...” depois de ter iniciado a narrativa (AL.25/N1) com um texto que se enquadra na categoria da expressão emocional.

Os enunciados indicam uma contextualização específica (tempo/espaço) com uso de indicadores linguísticos muito simples e primários. São também muito elementares os contributos destes alunos para esta categoria, já que a contextualização histórica e geográfica é praticamente inexistente. Segundo Melo (2004: 7) “...compreender o passado é um ato criativo, vivido diferentemente por poetas, escritores, historiadores e alunos e que vai variando ao longo dos contextos históricos de receção, trazendo deste modo a imaginação para um lugar central na construção dos relatos das narrativas históricas”.

Na categoria **Expressão emocional**, incluímos todos os enunciados que apresentem sentimentos, emoções, sensações... gerados a partir das fotografias. Foram alocados onze exemplos. Identificámos nestas narrativas um discurso sobre sentimentos, emoções, sensações, juízos de valor desencadeados pelo impacto que as fotografias causaram. De seguida apresentamos os exemplos das narrativas.

Este aluno (Al2/N) faz a associação entre as más condições de vida destes emigrantes e estados de espírito, ou seja, as primeiras implicariam a ausência de felicidade: “Al.2/N: - O dia deles devia ser muito cinzento, viver naquela porcaria e sem felicidade nenhuma. Muita gente deve-se perguntar: Como eles conseguiam viver lá? Como é que aguentavam? Devia de ser muito angustiante viver naquelas condições precárias”. Ele expôs os seus sentimentos, emoções e os seus juízos de valor, tentando imaginar-se nos contextos das fotografias. Saliente-se que, mesmo no formato de narrativa, o aluno faz perguntas e persegue as respostas.

O aluno (Al.5/N) iniciou a sua narrativa com uma história (Al.5/N1), cujo desfecho é constituído por este excerto, onde o aluno expressa uma forte carga emocional e recorre mais uma vez mais a uma figura de estilo: “Al.5/N2: - ...O dia-a-dia do emigrante nestas fotos era lá cada dia que passava, para ele e para muitos um inferno.”

O aluno (Al.7/N) constrói uma narrativa imbuída de sentimentos e sensações por parte dos personagens, discriminando as condições de vida, que são más, e a possibilidade de serem felizes nesse contexto, se tiverem uma família com quem contar, mesmo que haja problemas financeiros.

*Al.7/N: - O dia-a-dia dos emigrantes deve ser mais de metade das vezes triste, cansativo, exaustivo, humilhante até. Mas também não há melhor do que ter uma família com que podemos contar e estar felizes com esta, mesmo que não sejam financeiramente estáveis. Não há modo melhor do que a família. Não importa o sítio onde estamos. Por vezes podemos estar em desacordo mas eles gostam uns dos outros na mesma.*

A referência à família surge como contexto caracterizador de sentimentos e motivador dos esforços despendidos pelos emigrantes. Posteriormente, a família surge como geradora de juízos de valor (V. sublinhado). Aqui assistimos a uma nítida convocação de situações de conflito pontual familiar, daí que possamos inferir que o aluno se remete à contemporaneidade e à sua vivência pessoal para expressar os seus sentimentos, emoções e fazer os seus juízos de valor.

Outras narrativas expressam apenas emoções, sentimentos e sensações:

*"Al.8/N: - Com base nas quatro fotografias os dias eram tristes tinham poucas condições."*

*"Al.24/N1: - O dia-a-dia dos emigrantes era muito triste..."*

*"Al.10/N: - O dia-a-dia dos emigrantes era muito difícil e muito pobre e poucas condições para viver"*

*"Al.12/N2: "... Que viviam em solidão, com pouco dinheiro"*

*"Al.14/N: - O dia-a-dia dos emigrantes era muito mau pois eles viviam em condições muito miseráveis."*

*"Al.18/N: - Na minha opinião o dia-a-dia dos emigrantes não era nada agradável. As pessoas sujeitavam-se a viver em casas muito fracas e comer o que de menos bom existia..."*

O aluno (AL.25/N) apresenta uma narrativa imbuída de valores morais ao expressar "...é uma prova de vida para muitas pessoas...", assente em juízos de valor como "...poucas condições, ou seja, com pouquíssima água, com habitações miseráveis, sem higiene...".

*"Al.25/N1: - Segundo as 4 fotografias, o dia-a-dia dos emigrantes é uma prova de vida para muitas pessoas, onde o seu significado é, que com poucas condições, ou seja, com pouquíssima água, com habitações miseráveis, sem higiene, uma pessoa tenta ser feliz..."*

Segundo este aluno, mesmo neste contexto, as pessoas podem tentar ser felizes. Para este aluno, ao contrário de outros, a felicidade não é uma consequência de boas condições de vida, ou seja, pode-se viver na miséria e ter um sentimento de felicidade.

Por fim, e quanto à categoria **Lições da História**, afetámos todos os enunciados que fazem juízos de valor, ou a defesa de práticas públicas no sentido da mudança. São apenas dois enunciados que se enquadram nesta categoria e que passamos a apresentar:

*“Al.1/N2: - ...Mas os emigrantes lá, embora pensem que vivem melhor, vivem pior, porque sem dinheiro e a viverem em condições miseráveis. Se eles continuassem em Portugal, podiam ter uma vida melhor, embora trabalhassem muito, tinham melhores condições, sendo o seu dia-a-dia melhor que lá.”*

O fragmento de narrativa deste aluno é posterior a uma unidade de análise da categoria ‘história’ (Al.1/N1), onde ele elabora juízos de valor ao mencionar que os emigrantes em França “...viviam pior...” que em Portugal. De facto, em Portugal, a informação histórica e geográfica não corrobora esta ideia, pois sabe-se que, à data, a maior parte das casas rurais, não tinham luz nem água canalizada. É certo, que muitos podiam ter uma terra que lhes permitiria prática uma agricultura de subsistência, o emprego era escasso ou mesmo inexistente, de baixos salários próximo da exploração, ou não adequado à fraca formação profissional dos sujeitos que então emigravam que eram (praticamente) analfabetos.

Estes factos vêm relatados no documentário “Portugal, um retrato social” de António Barreto (2007), que retrata o Portugal de hoje e o Portugal da década de 60 do século XX, que foi apresentado aos alunos na semana anterior à aplicação do instrumento. Desta forma, o expresso no excerto desta narrativa não é de todo descabido, mas também não corresponde às evidências, daí poder dizer-se que há uma imprecisão ou pelo menos uma simplificação quando afirma: “...em Portugal, podiam ter uma vida melhor”.

Em certa medida, outro aluno remete-se também à sua contemporaneidade quando disserta deste modo:

*“Al.15/N: - É bom emigrar mas tem as suas vantagens e as suas desvantagens como pode ver nas fotografias. Podiam ter um emprego mas as condições de higiene, de habitação à canalização eram más. As vantagens são poucas, o emprego e pouco mais, podiam ter dinheiro mas para os alimentos era difícil de arranjar. A vida de emigrante é esta mas depois com bom dinheiro podiam mudar a sua vida. Eles achavam aquela vida satisfatória porque a maior parte deles nunca tinha visto uma cidade desenvolvida.”*

A partir das fotografias, este aluno entrou num processo criativo de construção de realidades diferentes da sua. O aluno salienta que as vantagens eram poucas, e consistiam no ‘ter emprego e algum dinheiro’. Faz referência ao facto do emigrante, quando já tivesse bom dinheiro, poder mudar a sua vida, referência que repete a ideia de que a vida nestes bairros de lata era transitória. Mesmo assim, ele atribui aos emigrantes a valorização de terem acesso a uma cidade “desenvolvida”, razão que contribuiria para lidarem com as condições reais daquele

quotidiano, porque muitos deles nunca teriam “visto” uma tal ‘realidade’. É a apologia do charme da ‘cidade luz’, numa rendição ao desenvolvimento urbano já existente nos países mais desenvolvidos da Europa, situação que contrastava com um Portugal atrasado e essencialmente rural. Os alunos, nas narrativas alocadas a esta categoria, fazem em geral associações ao seu contemporâneo, por outro lado, as narrativas estão muitas vezes imbuídas de juízos de valor sobre este fenómeno histórico e social estruturante.

#### **4.2 Conclusões parcelares do instrumento “O que estas fotografias me dizem?”**

Prosseguimos com algumas conclusões parcelares após a análise dos dados recolhidos no instrumento – “O que estas fotografias me dizem?”. Tentamos salientar, assim, alguns aspetos encontrados na análise às respostas das perguntas, para procurar responder à questão de investigação.

Sublinhamos o bom nível de observação focalizada que os alunos mobilizam, facto que nos faz pensar que o trabalho com fontes icónicas, em particular com as fotografias, pode suscitar um incremento do nível motivacional e da aprendizagem dos alunos, realizado em contexto de sala de aula, ou fora dela. É de destacar também que, na generalidade, os alunos não estão habituados a trabalhar com fotografias, e através delas procurar as intenções do fotógrafo, de modo a terem a consciência de que o fotógrafo pode trabalhar por encomenda, e em que em alguns casos, a fotografia pode ser um poderoso instrumento de propaganda por parte dos Estados, e de instituições públicas e ou privadas. Realçamos que os alunos interiorizaram que a fotografia (é) pode ser um elemento de comunicação e denúncia tendo um papel nos processos de mudança de práticas e discursos das sociedades. Um grande número de alunos consegue, através da perspetiva do fotógrafo, dar continuidade ao processo de construção de concepções de emigração, que se iniciou com a observação focalizada e perseguiu no contexto da “lições da História”.

Reconheceu-se nas respostas dos alunos o reconhecimento da dimensão estética da fotografia. Advogamos que ela deve ser mais trabalhada pelos professores, dentro e fora da sala de aula, de maneira a que os alunos desenvolvam também o prazer e a prática de juízos estéticos não se ficando apenas por afirmações de mero gosto. Como Melo defende: (2009: s/ pág.):

*As estratégias do professor podem ser orientadas para a dádiva de mais informação, mas deve privilegiar discussões sustentadas por esses saberes evitando um discurso meramente repetitivo do saber aprendido que se fixa apenas em categorizações e julgamentos das 'autoridades'. Estará a contribuir para a construção de uma relação pessoal e emocional com a obra, provocando a presença e o reconhecimento de vários e possíveis pontos de vista e das razões da sua relevância para o público. Outro foco da sua ação será promover a desconstrução de certos juízos estereotipados e ou dicotômicos como as 'famosas' frases do tipo: «É bom /É mau!», «Eu gosto /Eu não gosto!», «Isto é conforme o gosto de cada um» ...*

Destacamos ainda que a grande parte das perguntas feitas às fotografias foram alocadas às categorias Contextualização vivencial e Interpretação. De forma explícita ou implícita, as perguntas traduzem um nível de curiosidade e uma procura em compreender alguns dos elementos e aspetos implícitos e ou explícitos que as fotografias apresentam e os significados contidos nestas fontes, onde subjazem os sentimentos, as emoções e as sensações dos alunos. Esta nossa leitura é corroborada pela fraca frequência de perguntas sobre elementos ou aspetos pouco ou nada relevantes para o entendimento das fotografias (Categoria Informação não focalizada).

O facto de a maior frequência de perguntas ter ocorrido na categoria da Contextualização vivencial, faz-nos pensar que os alunos procuram recuperar dimensões e aspetos que não estão presentes nas fontes. Segundo Marques (2007:121),

*“Percebemos neste tipo de perguntas uma maior motivação para temas mais próximos dos valores e vivências da sua realidade (idade), estabelecendo, quase sempre, comparações. Os alunos nas suas perguntas mobilizam conhecimentos e experiências da sociedade atual, do seu quotidiano, procurando dar sentido às situações do passado representado nas fotos.”*

De uma forma geral, as perguntas inseridas na categoria Interpretação, partem de elementos e pormenores presentes nas fotografias. Os alunos elaboram as suas interpretações e alguns deles chegam mesmo a apresentar hipóteses, fazendo referência ao que pensaram e como teria ocorrido, baseando-se nos seus conhecimentos tácitos.

A ausência quase total de contextualização tempo/espço, ou seja, histórica e geográfica é notória. Este facto não significa necessariamente a ausência de conhecimentos científicos. Preferimos inferir que como os alunos não estão habituados a explorar este tipo de fontes, manifestam dificuldades em incluir esses conhecimentos nos seus processos explicativos. Caberá aos professores das Ciências Sociais promover esse tipo de relações que se traduzam depois nos seus discursos escritos e ou orais.

A informação contida nas fotografias foi tratada de forma pessoal. Na sua interpretação e compreensão os alunos expressaram os seus sentimentos, emoções, sensações e valores morais, provocados pelo forte impacto causado pelas fotografias em cada um deles. A descoberta das vivências dos emigrantes portugueses nos anos 60 do século XX em França, vieram moldar a carga emocional das perguntas feitas às fotografias.

Nas respostas à pergunta de natureza empática “Se tu estivesses lá, o que sentirias?”, os alunos não foram capazes, na generalidade, de recorrer ao conhecimento substantivo histórico, tendo utilizado expressões de emoções, sentimentos e sensações perante as diferentes “cenas”. As palavras empregues são denunciadoras de um quadro emocional de tristeza, resignação e revolta que caracteriza o contexto físico presente nas fotografias através da adjetivação.

No que toca às narrativas, os alunos de uma forma geral, apresentaram um discurso rico em sentimentos, emoções, sensações, consciência moral e juízos de valor que acabaram por atravessar todas as categorias. Os textos elaborados apresentam, como já referido, uma diminuta mobilização não apenas de conhecimentos científicos específicos (contextualização histórica e geográfica), como também o seu vocabulário específico. Foram manifestas as dificuldades encontradas na construção de frases, o que pode ter afetado a explicitação das conceções de emigração. Este é um fenómeno transversal a todas as disciplinas do currículo, mesmo quando as competências adstritas à expressão escrita são valorizadas em todos os documentos oficiais emanadas pelo Ministério da Educação.

Outra presença transversal foi a família, seja como contexto caracterizador de sentimentos, como geradora de juízos de valor ou ainda como motivadora dos esforços levados a cabo pelos portugueses que emigravam e ainda emigram.

Por fim, foi notório o empenho dos alunos na análise procurando formas pessoais de interpretação e compreensão das fontes, onde subjazeram ideias tácitas carregadas de vivências e valores da sua contemporaneidade.

### 4.3 Ficha de metacognição

Esta ficha pedia uma reflexão ao aluno sobre a sua própria aprendizagem, tendo sido pedido sinceridade nas escolhas das opções, tendo sido bem vincado que seria uma tarefa em que estava garantido o anonimato.

A 1ª pergunta centrava-se na identificação dos *objetivos da tarefa* pedida.

**Quadro 14 – Os objetivos desta tarefa (N=25)**

Objetivos da tarefa	f
Interpretar os elementos da fotografia	17
Selecionar informação sobre o tema em estudo	3
Relacionar a fotografia com o tema em estudo	16
Perceber as intenções do fotógrafo	15
Apreciar as fotografias como obra de arte	2
Outros	—

**Nota:** Como os alunos podiam fazer mais do que uma referência, o número total de ocorrências é naturalmente superior à amostra.

Estes dados corroboram de algum modo a ideia de que os alunos valorizaram as fotografias como uma fonte. O mesmo acontece com a fraca ocorrência na escolha do objetivo - Appreciar as fotografias como obra de arte, já que, aquando a resposta à questão dois “Por que razão o fotógrafo tirou esta fotografia?” não tinha ocorrido nenhum enunciado alocado à categoria “estética”, que englobava todos os argumentos que atribuísem um valor estético às fotografias.

No que toca à pergunta da Ficha de Metacognição “Teve dificuldades na interpretação das fotografias?”, o primeiro foco era a interpretação da fotografia.

**Quadro 15 – Dificuldades na interpretação da fotografia (N=25)**

Dificuldades	f
<b>Não</b>	22
<b>Sim</b>	3
Não consegui relacionar a fotografia com o tema estudado	3
Não compreendi as intenções do fotógrafo	3
A fotografia tinha muitos elementos difíceis	—
Quais?	—

Outras dificuldades	—
---------------------	---

**Nota:** Como os alunos podiam fazer mais do que uma referência, o número total de ocorrências é naturalmente superior à amostra.

No que toca à pergunta da Ficha de Metacognição “Teve dificuldades na interpretação das fotografias?”, a quase totalidade dos alunos disse não ter tido dificuldades, e apenas três as reconhecem com o facto de não conseguirem relacionar as fotografias com o tema estudado, e outros três com o facto de não compreenderem as intenções do fotógrafo.

Na verdade, estas respostas não coincidem com a análise realizada das suas respostas. É, no entanto, de sublinhar, que os conteúdos programáticos previstos no currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico, elaborado pelo Ministério da Educação, abordam a temática das migrações de forma muito genérica, caracterizando-as quanto às causas, à natureza e às consequências, fazendo menção aos grandes fluxos migratórios à escala mundial. Não se estuda de forma consistente o fenómeno da migração portuguesa nas décadas de 50/60, apesar de ser considerado por muitos historiadores, geógrafos, sociólogos e economistas como um dos fenómenos mais estruturante da sociedade portuguesa. Quanto às intenções do fotógrafo, a fraca ocorrência desta ser considerada como dificuldade sentida, é concordante com os resultados obtidos já que existiram 78 ocorrências distribuídas pelas quatro fotografias que referenciavam que a intenção era – Intervenção /ação política, 17 na categoria da – Lições da História”.

No que diz respeito à pergunta de metacognição “Teve dificuldades na escrita do texto?”, as opiniões foram mais divididas.

**Quadro 16 – Dificuldades na escrita do texto (N=25)**

Dificuldades na escrita do texto	f
<b>Não</b>	14
<b>Sim</b>	11
Não organizei as ideias antes de começar a escrever	9
Não corriji e melhorei o texto antes de o achar pronto	2
Não apresentei os meus pontos de vista	1
Outras dificuldades	—

A presença de catorze alunos que afirmaram que não ter tido problemas denuncia a pouca consciência crítica que os alunos têm dos procedimentos linguísticos e semânticos que o



ato da escrita mobiliza. cremos, que esta escolha poderá antes significar que, como um aluno disse, «mal ou bem» as suas ideias foram ditas, apesar de um aluno ter dito «não apresentei os meus pontos de vista». A presença de 9 referências ao facto de não terem organizado as ideias antes de começar a escrever e de 2 ao não ter corrigido o texto antes de estar pronto vem confirmar uma prática pouco estruturada do processo de escrita.

Quanto a “outros comentários que queira fazer sobre esta tarefa”, os alunos disseram que ficaram “*chocados*” e com uma “*sensação de tristeza*” e “*pena*”. O impacto das fotografias traduziu-se em textos ricos na expressão de sentimentos, emoções, sensações, valores morais e juízos de valor, que poderá ter de algum modo subalternizado a mobilização de conteúdos substantivos histórico e geográfico mais relevantes e mais frequentes.

Apesar do impacto ter sido mais emocional, os alunos afirmam que ficaram a entender “...que a vida de um emigrante é difícil”, “fiquei a perceber a vida de um emigrante, e estas fotos ajudaram a tirar as ideias erradas que tinha em relação aos emigrantes”, que os emigrantes tinham, “a falta de qualidade de vida”, falam da “precariedade” em que vivem, e evocaram ainda valores morais ao dizer “...percebi que o que tenho, devo dar graças a Deus” e que “...há pessoas que passam mesmo necessidades e que têm uma vida muito diferente e que precisam de ajuda”. Nestes comentários, o tempo verbal tanto remetem a suas opiniões sobre o passado como sobre o presente. De facto, esta tarefa veio deitar por terra os conhecimentos prévios ou tácitos dos alunos, oriundos de discursos familiares e/ou das comunidades onde estão inseridos, acerca da vida dos emigrantes. As ideias preconcebidas sobre o dia-a-dia dos emigrantes foram confrontadas com os textos icónicos de Gérald Bloncourt nas décadas de 50/60 do século XX em França.

O nível de metacognição dos alunos é variável, sendo mais visível quando falaram dos objetivos da tarefa, mas ele diminui quando a reflexão é feita sobre o processo de inquirimento das fotografias. Já quanto ao processo de construção das narrativas propriamente ditas, os alunos mostram de novo uma maior consciência de algumas das dificuldades com que se depararam.

## REFLEXÕES FINAIS

A natureza e as características do estudo desenvolvido não nos permitem fazer generalizações. Contudo, apresentaremos algumas conclusões que possam desencadear uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais.

Assim, e chegados a este momento final, consideramos conveniente recordar a nossa questão de investigação:

*“Que concepções de emigração é que os alunos constroem a partir de fotografias das décadas de 50/60?”*

As respostas encontradas a esta questão são de natureza vária, que cobrem aspetos referentes à literacia visual propriamente dita (questionamento heurístico), às concepções de emigração produzidas, e às práticas desejáveis no quotidiano da sala de aula.

Em primeiro lugar, este estudo revela-nos a necessidade de uma prática mais frequente de *exploração de fontes de natureza icónica*, com principal ênfase para as fotografias como fontes primárias, de forma a suscitarem nos alunos a construção quer de concepções, quer de explicações nas Ciências Sociais. Ela deve ser sempre sustentada por uma análise heurística que tenha em consideração a sua natureza e o contexto histórico e geográfico onde as fotos foram geradas. Os programas oficiais emanados pelo Ministério da Educação e os professores não privilegiam nem valorizam a sua exploração como fonte primária, tendo sido (e ainda o são frequentemente) reduzidas a meras ilustrações, não envolvendo processos de compreensão, interpretação crítica e confronto com outras fontes.

Uma das primeiras constatações atém-se com o facto dos alunos procuraram ler as fotografias através do ponto de vista do fotógrafo. Reconheceram que, ao construir (decisões sobre os planos, ângulos, figuras...) e capturar (clicar/shoot) a imagem, está a produzir significados intencionais, daí a presença de referências a conceitos /categorias que abarcam a Intervenção/ação política e as Lições da História. No entanto, é de sublinhar uma ausência de ocorrências sobre a possibilidade das fotografias terem sido uma encomenda que era um das categorias que versava as possíveis intenções do fotógrafo. O reconhecimento de que a fotografia

pode ser um importante veículo de propaganda do Estado e de instituições públicas e ou privadas não foi atingido. Esta ausência pode significar que para os alunos, a fotografia é aceite como ato de denúncia 'individual' fruto de decisões pessoais que não refletem uma tendência social, ou até um quadro histórico específico onde o fotógrafo possa estar inserido e que de algum modo o configura.

Considera-se que este aspeto deve ser alvo de um trabalho mais sistemático nas práticas didáticas, necessidade que se confirma quando a contextualização histórica e geográfica das fontes utilizadas não foram explicitamente acompanhadas e reforçadas nos discursos dos alunos. Esta quase ausência de contextualização histórica poderá dever-se ao facto de se estar a tratar da emigração portuguesa de um passado recente, tendo levado os alunos a exporem os seus sentimentos, emoções, sensações e fazerem juízos de valor, havendo deste modo uma prevalência dos conhecimentos tácitos cuja substantividade é feita de contributos orais sobre emigração mais recentes de familiares próximos. Melo (2009) e Manini (2002) defendem que este quadro tácito, datado e localizado, permite a emergência de uma malha semântica que clarifica e atribui uma nova relevância aos conhecimentos obtidos pela leitura das fontes.

Os alunos apresentaram também alguma dificuldade em mobilizar alguns conhecimentos já adquiridos, e demonstraram que a aprendizagem do tema da emigração já lecionado foi insuficiente, principalmente no que toca à clarificação dos conteúdos factuais e conceituais, referentes ao tema das migrações (migrações económicas, políticas, forçadas, livres, clandestinas....).

No entanto, a tarefa que deu oportunidade aos alunos de fazerem perguntas às fotos, permite-nos afirmar que eles foram para além do que nelas estava explícito, atrevendo-se a fazerem interpretações, muitas de carácter pessoal, e construírem hipóteses explicativas. Mesmo com limitações, os alunos disponibilizaram-se para a construção de significados e vivências que provocaram a diminuição da surpresa e do espanto sobre o passado. Como já referimos, quando os eventos não falavam por si, os alunos empregaram nos seus discursos interrogativos algumas representações pessoais, atribuindo-lhes uma “realidade” vivencial que se aproxima do seu quotidiano e das preocupações do seu grupo etário.

Por fim, há que nos atermos à dimensão estética que as fotografias podem implícita ou explicitamente expressar e convocar no olhar dos sujeitos /alunos. Compreender a realidade pode revelar-se através de um conhecimento estético, onde a arte surge como uma produção social. Neste caso, a fotografia não foi explicitamente 'vista' como uma das linguagens artísticas,

já que o currículo não a considera, dando apenas esses estatuto às tradicionais áreas da pintura, arquitetura e escultura. Caberá aos professores das Ciências Sociais e de outras áreas como Educação Visual, Educação Tecnológica, Expressões Artísticas e outras disciplinas ligadas à arte, dotar os alunos de capacidades para uma apreciação estética, a partir de experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula, nomeadamente em museus, galerias e exposições.

As nossas práticas como professores devem convocar uma apreciação estética, abandonando os estereótipos, mudando consciências e convocando argumentos históricos, geográficos, sociais e estéticos na construção dos seus discursos.

*As concepções de emigração* construídas pelos alunos a partir das fotografias apresentaram um quadro emocional carregado de sentimentos, sensações e valores morais que segundo Manini (2002: s/pág.) “[elas] ...podem fazer brotar um sem-número de interpretações e de outras imagens na tela mental de quem as lê, fazendo com que a polissemia da imagem real dê vazão a uma polissemia de imagens só existentes no imaginário do leitor”.

A situação de proximidade temporal subjacente ao tema da emigração nas décadas de 50/60 do século XX determinou a presença de um confronto entre as fotografias e as opiniões, contextos e ambientes pessoais e familiares dos alunos, tendo os sentimentos, emoções, sensações e valores sido atribuídos aos sujeitos presentes nas fotografias. Desencadeou também uma presença constante de valores morais e julgamentos sobre o dia-a-dia dos emigrantes, todos sustentados por quadros de referência e representações mais ('suas') contemporâneas. As concepções de emigração não se limitaram, pois, ao uso da informação explícita das fontes, e como já referido aos conhecimentos estudados anteriormente, fazendo sim os alunos convocarem os seus conhecimentos tácitos.

A concepção mais predominante nas respostas dos alunos é um quadro pintado a 'negro tal como as fotografias', desenhado com elementos materiais /visuais explícitos que o confirmam. Daí a valorização dada à ausência de água canalizada, casa de 'chapa', chão de lama, roupas sujas... elementos que os conduzem à construção também frequente de juízos de valor de natureza social e ou à partilha de sentimentos e emoções. Neste olhar, está presente a família que surge como justificação dos sacrifícios e dos esforços levados a cabo pelos portugueses que emigraram e ainda emigram. Outra função da família, no caso de estarem junto

dos emigrantes, é de mitigarem as dificuldades do quotidiano, através da valorização dos afetos entre os familiares.

Outras referências que se assumem como extrapolações ou inferências permitem que os alunos componham esse quadro negro não apenas na dimensão da vida pessoal (o bidonville onde moram), mas da vida laboral que está ausente das fotografias. Assim, sendo, a conceção de emigração é construída por uma França que se utiliza de um mão-de-obra barata que alguns apelidam de 'nova escravatura'. Apesar de pouco frequente, está presente uma visão de emigração como um tempo de transição. Ela situar-se-ia dentro da própria França dependendo do acesso a um estatuto legal que permitiria um outro tipo de trabalho e remuneração. Também, e a longo prazo, essa transição substanciar-se-ia no regresso à 'pátria' com condições financeiras que lhes permitisse uma mudança nas suas vidas através da construção de uma casa e a criação de um pequeno negócio.

Ao longo do estudo pode-se constatar que os alunos ultrapassaram algumas generalizações sobre a emigração que não descriminava contextos temporais diversos. As suas ideias focavam arbitrariamente a emigração relatada nas fotografias com os relatos feitos pelos seus familiares hoje. Esta ambivalência notava-se no uso indiscriminado dos tempos verbais do passado e do presente, uso que foi mudando paulatinamente. Daí, que alguns alunos afirmem mesmo que as fotografias "ajudaram a tirar as ideias erradas que tinha em relação aos emigrantes".

Finalmente, este estudo gerou a escrita de algumas *implicações* para o ensino das Ciências Sociais.

Em primeiro lugar, desejamos que contribua para motivar e incentivar os professores a repensar as suas práticas pedagógicas na sala de aula e fora dela. Este estudo remete para a necessidade de os alunos aprenderem a ler e a pensarem criticamente. É crucial que os professores implementem cada vez mais tarefas que promovam o desenvolvimento das competências históricas e geográficas dos alunos. O desempenho dos alunos demonstrou que apresentam dificuldades nas competências de escrita e na explicitação de ideias, daí a nossa defesa do privilegiar de tarefas de leitura e escrita, envolvendo vários tipos de discurso. Trata-se de um domínio transversal a todas as áreas do saber que deve ser reforçado.

A noção de literacia que tem andando a passear por este estudo envolve não só a descodificação dos conteúdos substantivo explícito ou implícito dos textos dados aos alunos, mas também o convite à construção de outros feitos a partir da leitura e ou da interação com outrem (Textos verbais, escritos ou orais, icónicos, sonoros e multimodais). Desta forma, nas Ciências Sociais é imprescindível pensar a aprendizagem como um espaço de reflexão crítica, de partilha de opiniões e de discussão sustentada pelas contribuições da epistemologia das Ciências Sociais e dos estudos em Educação nas Ciências Sociais. Marques (2007: 141) define esse espaço como um “jogo entre razão e sensibilidade”. Cabe também ao professor criar situações de reconstrução conflitual entre as diversas fontes informais de conhecimentos que os alunos mobilizam e ou tenham acesso, para que estes diferentes conhecimentos se possam manifestar e serem confrontados. Consiste em criar espaços onde os alunos expressem as suas próprias leituras e interpretações, assim como os seus sentimentos e emoções. Estas são condições a considerar nas tarefas com fontes icónicas ou de outra natureza.

Este estudo revela também a necessidade de os alunos desenvolverem competências de trabalho colaborativo, tais como, a técnica do “pensar alto”, suscitando o discurso argumentativo, o respeitar o ritmo dos outros, os silêncios de cada um e os discursos dos seus colegas. Deste modo, somos da opinião que nos primeiros contatos com fontes fotográficas, a sua leitura e interpretação deve realizar-se em grande grupo, cabendo ao professor o papel de mediador. O emprego destas técnicas permite investigar sobre o tipo de estratégias que os alunos mobilizam na resolução de problemas.

Na sociedade contemporânea, a importância das imagens é cada vez mais significativa e torna-se urgente dotar os alunos de competências que levem ao desenvolvimento de uma literacia visual, que possibilita o desencadear da compreensão dos diversos tipos de linguagem visual como defende Marques (2007: 143): “...seus elementos, às texturas, às dimensões, aos materiais, aos suportes e às técnicas. Se a contextualizamos.... Acresce a esta preocupação, a contextualização histórica ao contexto específico de produção/criação, as suas intenções e processos de divulgação e ao seu texto explícito e implícito.” Só perante estas condições é que estamos a contribuir para uma literacia visual nas Ciências Sociais.

Este estudo tem uma implicação quanto ao tema que decidimos trabalhar. A emigração portuguesa é, geralmente, abordado nas aulas de Geografia de forma muito superficial, sendo referida apenas para dar um exemplo da mobilidade dos portugueses, deixando para segundo plano todo o ponto de vista histórico, social, cultural, político e

económico. Estudar as vivências dos portugueses “anónimos” que partiram além-fronteiras e abordar de que forma esta partida teve implicações nas suas vidas, constitui um dos temas necessários a estudar dado a emigração ser um fenómeno estruturante da sociedade portuguesa.

Consideramos que este estudo é um exemplo de como o tema da “emigração”, assunto “sensível e doloroso” da nossa História Contemporânea, pode ser tratado a partir de casos concretos, levando os alunos a refletir sobre a emigração e sobre as características destas no Estado Novo, extrapolando com o necessário cuidado e rigor para os movimentos atuais. De facto, o olhar meramente geográfico deste fenómeno condicionou as conceções dos alunos. Os contributos da disciplina de História sobre o Estado Novo teriam dado informação que viabilizasse um quadro explicativo das causas da emigração daqueles anos. A apresentação do documentário “Portugal, um retrato social” não foi suficiente para a construção desse quadro pelos alunos.

Para a construção de uma cidadania crítica, cremos ser fundamental que os alunos através da escola e da intervenção dos professores tenham consciência de quão difícil foi a vida dos emigrantes nos vários períodos da História. Deve também alertar para o fato de nos dias de hoje, os casos de emigração portuguesa pouco qualificada, para a França, Suíça, Luxemburgo, Londres, entre outros locais, já terem exemplos de situações extremas de sobrevivência, que nos pareceriam mais compreensíveis num passado mais longínquo.

Uma outra implicação que pensamos deduzir do nosso estudo diz respeito à utilização da fotografia nas aulas das Ciências Sociais. Os alunos demonstraram grande interesse por este tipo de fonte. Consideraram também que este tipo de tarefa deveria ocorrer mais vezes. Somos da opinião que este tipo de atividade pode ocorrer com maior frequência na aula das Ciências Sociais, através da leitura e interpretação de textos icónicos da imprensa, da internet, de livros, do acervo pessoal de alunos e professores, etc. Comparar fotografias sobre o mesmo tema, pode constituir também um passo para a compreensão do passado e do presente. Considerar a fotografia como fonte de informação, proceder a pesquisas sobre o périplo da fotografia de imprensa, realizar uma espécie de visitas de estudos fotográficas, analisar um período da história de determinado país pela leitura e interpretação da fotografia, interpretar fenómenos geográficos através da fotografia, são muitos dos exemplos de tarefas que podem ser exploradas na sala de aula. Como nos diz Melo & Durães (2011: 450): “Se aceitarmos esta premissa de atribuição de importância e relevância substantiva ao tutear das fontes, estaremos a defender a

discussão deliberativa como um método/estratégia de aprendizagem, já que ela cria condições para que os alunos possam compreender e avaliar a credibilidade das fontes e a informação que apresentam.”

Partindo da heurística da fonte, das perguntas dos alunos, da empatia histórica e das narrativas, os professores das Ciências Sociais podem ajudar os alunos a identificar o acontecimento principal e os secundários, a perceber os agentes envolvidos, os grupos sociais, as instituições públicas e ou privadas, os sujeitos e os seus interesses e incentivos, assim como, o contexto geográfico, político, social e económico e a época histórica em que decorreu e quais das datas mais significativas.

O processo de ensino-aprendizagem das Ciências Sociais envolve uma sistemática e sensível experiência com fontes. Torna-se imprescindível dar continuidade ao desenvolvimento de estudos com diversos tipos de fontes, em particular com as icónicas, para um melhor entendimento da construção da literacia visual e o papel desta na criação do conhecimento nas Ciências Sociais. Ainda há um longo caminho a percorrer a cerca deste tipo de aprendizagem com fontes icónicas como as fotografias. Mas certo é que o caminho faz-se caminhando.

Por fim, este estudo pode desencadear *outros projetos de investigação*.

Um projeto possível envolveria os professores de História e Geografia, de modo a que os olhares se completassem, permitindo aos alunos construir concepções de emigração mais sustentadas nos contributos de ambas as disciplinas. Este estudo levantaria alguns problemas de natureza curricular, daí que talvez fosse mais viável no 10.º ano de escolaridade, onde os conteúdos “Portugal: do autoritarismo à democracia” e “Migrações” estariam mais próximas e viáveis à sua mobilização.

Um segundo projeto poderia ter em consideração os acervos fotográficos familiares (avós, tios, pais, alunos) e/ou amigos e vizinhos emigrados no passado e na atualidade, permitindo a identificação de concepções de emigração do presente e do passado através das evidências. Neste caso, pretender-se-ia que os alunos produzissem as suas próprias imagens fotográficas, partindo de novos códigos de interpretação e construção de sentidos, para uma melhor consciência do mundo. Posteriormente confrontariam essas fotografias captadas no seu quotidiano com fotografias do passado, no sentido de um melhor entendimento da História e da Geografia, do presente e do passado, levando-os a construir novas concepções de emigração.



Procurei com este percurso contribuir para o desbravar do mundo da leitura e interpretação de fotografias, e com o objetivo comprometido de prestar um tributo à vida de luta e adversidade que os emigrantes viveram nas décadas de 50 e 60 em França. Foi assim uma forma de prestar uma homenagem a todos aqueles que partem ainda hoje e que, independentemente das suas qualificações, se expõem a todo o tipo de perigos e desafios de vida.

A essas pessoas que arriscam a vida o meu bem-haja.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, R. D., & Passini, E. Y. (2006). *O Espaço Geográfico: Ensino e Representação*. São Paulo: Editora Contexto.
- Amaro, F. R., & Vasconcellos, L. G. F. (2005). Fotografia, Cultura e Geografia – Um caminho para apreensão de realidades e construção de conhecimentos. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Azevedo, A. F. (2008). *A ideia de paisagem*. Porto: Figueirinhas.
- Barata, Ò. (2010). *Introdução às Ciências Sociais*. ( Vol. 1, 12ª ed.) Lisboa: Bertrand Editora.
- Barca, I., & Gago, M. (2004). Usos da Narrativa em História. In José Manuel Lopes e Maria do Céu Melo (orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis Receção e Produção para Professores e Alunos*. Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 29-39.
- Barreto, A. (2007). Gente Diferente: quem somos, quantos somos e como vivemos. In António Barreto. *Portugal, Um Retrato Social*, (nº 1) [documentário]. Lisboa: RTP (CD-ROM).
- Bellone, R. (1997). *La photographie*. (2ª ed.) Paris: PUF, 5.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. E. (2005). *História & Fotografia* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Carvalho, P. (2011). “A Menina dos bidonvilles confessa-se ao seu fotógrafo”. *Jornal Público/P2*. 4-6 (29 de Novembro).

Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim de Século.

Ciavatta, M. (2004). Educando o Trabalhador da Grande “Família Fábrica”: A fotografia como fonte histórica. In Maria Ciavatta & Nilde Alves (orgs.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 37-59.

Cláudio, A. L. (2008). *Êxodos e as migrações contemporâneas: um estudo sobre o discurso fotográfico de Sebastião Salgado*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In:  
[http://bdtd.ufrj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=901](http://bdtd.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=901)  
[http://bdtd.ufrj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=904](http://bdtd.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=904)  
[http://bdtd.ufrj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=906](http://bdtd.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=906)  
[http://bdtd.ufrj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=907](http://bdtd.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=907) (acedido em 13 de abril de 2011)

Costa, R., & Arruda, R. (Org.) (2003). *Album de Bello Horizonte*. Edição Fac-similar com Estudos Críticos. Belo Horizonte: Autêntica.

Cunha, M. (2010). *Manual de Fontes de Informação*. Brasília DF: Briquet de Lemos Livros.

Duverger, M. (1961). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: P.U.F.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.

Felten, P. (2005). Photos-The almost most objective evidence there is’: Reading words and images of the 1960s. *Reader. Essays in Reader-Oriented Theory, Criticism, and Pedagogy*, 77-94.

Fernandes, E., & Maia, Â. /2001). Grounded Theory. In Eugénia Fernandes e Leandro Almeida. *Métodos e Técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 49-76.

Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gonçalves, C. (2002). *Em busca do berço perdido – As férias dos emigrantes e a inserção dos seus filhos na escola portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Karam, T. (2004). Fotografia jornalística, discurso visual e direitos humanos na imprensa da cidade do México. In Maria Ciavatta & Nilda Alves (orgs.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 63-90.

Lambert, F. (1990). Quatre niveaux de Lecture d'une image photographique de presse, le photojournalisme. Paris: Éd. du CFPJ.

Leandro, M. E. (1992). *Au-dela des apparences l'insertion sociale des portugais dans l'agglomeration parisienne*. Tese de doutoramento. Tome IV. Paris: Université Paris V "Rene Descartes" – Sorbonne.

Leandro, M. E. (s/data). *Le Mouvement Migratoire Au Portugal À La Fin Du XX Siècle*. [http://www.emigrateca.org/index.php?option=com\\_conten&view=category&id=21:9documentos&Itemid=3&layout=default\\_](http://www.emigrateca.org/index.php?option=com_conten&view=category&id=21:9documentos&Itemid=3&layout=default_)(acedido em 3 de março de 2011)

Le Goff, J. (1992). *História e Memória*. Campinas: Unicamp.

Leite, J. (2004). Mitos e Realidades da Emigração Portuguesa, 1951-1973. In *Atas das Quintas Jornadas de História Local "Migrações: História, Economia e Encontro de Culturas"*. Fafe: Câmara Municipal de Fafe, 27-48.

Leite, M. M. (1993). *Retratos de Família: leitura de fotografia histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo, Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70.

Lisboa, S. S. (s/data). *A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares*. Revista Ponto de Vista. Vol. 4. Viçosa MG: Universidade Federal de Viçosa, 23-35.

Lopes, J. M., & Melo, M. C. (Orgs.) (2004). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção por professores e alunos*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Lopes, J. M., & Melo, M. C. (2009). A fotografia: O que ela me (não) diz! – Dar lugar a diferentes vozes. Babilónia 6-7. Revista Lusófona de Línguas, Cultura e tradução. Universidade Lusófona, 109-126.

Manini, M. P. (2002). *Análise Documentária de Fotografias: um referencial de leitura de imagens e fotografias para fins documentários*. Tese de doutoramento. S. Paulo: Escola de Comunicação e Artes, USP.

Marques, I. S. (2007). *Perguntas às fontes: um estudo sobre a leitura de fotografias e testemunhos por alunos do 10º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Martine, J. (2005). *A Imagem e os Signos*. Lisboa: Edições 70.

Mauad, A. M. (2004). Fotografia e História, possibilidades de análise. In Maria Ciavatta & Nilda Alves (orgs.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 19-36.

Melo, M. C. (Org.) (2008). *Imagens na Aula de História Diálogos e Silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Melo, M. C. (Org.) (2009). *O Conhecimento (tácito) Histórico Polifonia de Alunos e Professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Melo, M. C. (2009). O património artístico e a Educação Histórica: práticas e discursos. In Selva G. Fonseca. *Ensino da História, Cidadania e Consciência Histórica. Anais do VII Encontro Nacional "Perspetivas do Ensino da História"*. Uberlândia: Universidade Federal da Uberlândia, Minas Gerais, Brasil (CD-ROM, s/pág.).

Melo, M. C. & Durães, M. (2011). As biografias e as fotografias na aprendizagem da História – as literacias ‘viajando através da carne’. *Revista de História*, nº 164, nº 1, Universidade de S. Paulo. Departamento de História, 447-462.

Melo, M. C. (2011). *Textos de Apoio 1- Na aula de História*” Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais /UC - Metodologia do Ensino da História / 1º semestre (Caderno policopiado), universidade do Minho (s/pág.).

Mérenne-Shoumaker, B. (1999). *Didática da Geografia*. Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Geografia – Orientações Curriculares 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2011). *Metas de Aprendizagem - 3º Ciclo/Geografia*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, G. V. V. (2004). *Flashes do Passado: O Fotojornalismo como Fonte Histórica*. In CLIO História – Textos e Documentos. [www.cliohistoria.110mb.com](http://www.cliohistoria.110mb.com) (acedido em 30 de outubro de 2011)

Oliveira, S. (2004). Literacia Visual. *Linguagem & Ensino*. Vol.9. (1), 15-39.

Paglia, C. (s/data). *The magic of images*. 1.

Paiva, E. F. (2004). *História & Imagens*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Pétonnet, C. (2002). *On est tous dans le bruillard*. Paris : Édition Catherine Choron-Baix, Collection Références de l'ethnologie, 3.

Renó, S. (2007). *A fotografia no ensino da Geografia*. [www.stefanoreno.blogspot.com/.../fotografia-no-ensino-da-geografia.html](http://www.stefanoreno.blogspot.com/.../fotografia-no-ensino-da-geografia.html) (acedido em 9 de novembro de 2011).

Rocha-Trindade, M. B. (2000). Portugueses em França. In *suplemento o Tripeiro*, 7º série, Ano XIX. Comunidades Portuguesas, 25-27.

Rocha-Trindade, M. B. (1998). Les temps Mythiques de migrations. In M.B. Rocha-Trindade e H.M. Raveau (orgs.). *Presence Portugaise en France*. Coleção Estudos Pós-Graduados. Lisboa: Universidade Aberta, 25-38.

Santos, B. S. (1996). *Um discurso sobre as ciências* (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Schnnel, R. (2010). *O uso da fotografia em sala de aula. Palmeira: espaço urbano, econômico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a História – 1905 a 1970*. [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf) (acedido em 12 de novembro de 2011).

- Silva, R. M. (2005). *O uso da fotografia no ensino da Geografia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 76-84.
- Souto, X. M. (2011). Identidades Espaciales y Territorios políticos. In *Los conflictos actuales en la enseñanza*. Ibér, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, nº69, 55-64.
- Souza, S. J., & Lopes, A. E. (2002). *Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*. Cadernos de Pesquisa, nº 116. S. Paulo, 61-80. [www.scielo.br/pdf/cp/n116/14399.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14399.pdf) (acedido em 10 de dezembro de 2011).
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. Grounded Theory, procedures and techniques. 2ª ed. Newbury Park: sage.
- Travassos, L. E. P. (2001). *A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia*. In Revista de Biologia e Ciências da Terra. Vol. 1, nº 2. [www.eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/fotografia.pdf](http://www.eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/fotografia.pdf) (acedido em 6 de dezembro de 2011).
- Turazzi, M. I. (2005). *A Fotografia e o Ensino da História*. [www.moderna.com.br/arariba/docs/fotogr\\_historia.pdf](http://www.moderna.com.br/arariba/docs/fotogr_historia.pdf) (acedido em 15 de janeiro de 2011).
- Venski, C. M. B. (2008). *Dinamizando o entendimento e a aprendizagem dos conteúdos de Geografia por meio de imagens*. [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1015-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1015-4.pdf) (acedido em 9 de novembro de 2011).
- Vilar, C., & Carvalho, N. (2008). *Arquivo Universal a condição do documento e a utopia fotográfica moderna*. Lisboa: Museu Coleção Berardo.



Wallerstein, I. et al. (2002). *Para Abrir as Ciências Sociais*. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

<http://www.sudexpress.org> (acedido em 30 de janeiro de 2012)

ANEXOS



## **ANEXO I**

---

Instrumento aplicado ao estudo



## O QUE ESTAS FOTOGRAFIAS ME DIZEM?

As fotografias que irás analisar são de Gérald Bloncourt, o grande fotógrafo da emigração portuguesa para França. Retratou os bairros de lata, os locais de trabalho e a própria viagem a salto. A partir do final dos anos 50, milhares de trabalhadores portugueses entraram em França fugidos da ditadura de Salazar ou das más condições de vida em Portugal, para tentar a sua sorte naquele país e foi esta realidade que Gérald Bloncourt fotografou.

A. Observa cada fotografia com atenção, reparando nos pormenores. Agora responde às seguintes perguntas.

1ª Fotografia – 1. De regresso a ‘casa’...  
(Bidonville da região parisiense; Gérald Bloncourt, 1967)



1. **Descreve** o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

---

---

---

---

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

---

---

---

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

---

---

---

---

4. Se tu estivesses lá **o que sentirias?**

---

---

---

## 2. É preciso fazer fila para procurar água...

(Única fonte existentes neste bidonville da região parisiense; Gérald Bloncourt, 1964)



1. **Descreve** o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

---

---

---

---

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

---

---

---

---

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

---

---

---

---

4. Se tu estivesses lá **o que sentirias**?

---

---



### 3. Lar doce lar...

(De bidonville em Camp de l'Abbé Pierre, Noisy le Grand, Gérald Bloncourt, 1954)



1. **Descreve** o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

---

---

---

---

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

---

---

---

---

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

---

---

---

---

4. Se tu estivesses lá **o que sentirias**?

---

---

---

---

**4. A menina e a sua boneca**  
(Bidonville da região parisiense; Gérald Bloncourt, 1966)



1. **Descreve** o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

---

---

---

---

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

---

---

---

---

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

---

---

---

---

4. Se tu estivesses lá **o que sentirias**?

---

---

---

---

**B.** Com base nas 4 fotografias que acabaste de analisar e em outros conhecimentos que adquiriste sobre este tema **descreve o dia-a-dia dos emigrantes.**

Nome: \_\_\_\_\_

Al. 1

## O QUE ESTAS FOTOGRAFIAS ME DIZEM?

As fotografias que irás analisar são de Gérald Bloncourt, o grande fotógrafo da emigração portuguesa para França. Retratou os bairros de lata, os locais de trabalho e a própria viagem a salto. A partir do final dos anos 50, milhares de trabalhadores portugueses entraram em França fugidos da ditadura de Salazar ou das más condições de vida em Portugal, para tentar a sua sorte naquele país e foi esta realidade que Gérald Bloncourt fotografou.

A. Observa cada fotografia com atenção, reparando nos pormenores. Agora responde às seguintes perguntas.

### 1ª Fotografia – 1. De regresso a 'casa'...

(Bidonville da região parisiense; Gérald Bloncourt, 1967)



1. Descreve o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

Nesta fotografia está um homem a caminhar pela lama em direção às casas na quais são feitos de vários materiais, e muito pequenas e juntas umas às outras. Há também lixo espalhado pelo chão.

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

A razão pela qual o fotógrafo tirou a fotografia, foi para mostrar as condições em que as pessoas que estavam clandestinas viviam em França.

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

Como é que as pessoas conseguiram andar com tanta calma?

4. Se tu estivesses lá o que sentirias?

Se eu lá estivesse sentia-me ia frustrada e humilhada por ter uma vida como aquela na fotografia.

## 2. É preciso fazer fila para procurar água...

(Única fonte existentes neste bidonville da região parisiense; Gérald Bloncourt, 1967)



1. Descreve o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

Na fotografia vê-se as pessoas, cansadas e sujas, a espera durante horas para ir buscar água com um jarro ou baldes à única fonte.

2. Porque razões o fotógrafo tirou esta fotografia?

O fotógrafo tirou a fotografia para retratar a maneira como as pessoas tinham de arranjar água para a sua vida doméstica.

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

Como é que as pessoas conseguiam estar para tanto tempo para arranjar às vezes um único jarro de água?

4. Se tu estivesses lá o que sentirias?

Eu sentia cansaço e revolta para arranjar só um pouco de água estar tanto tempo à espera.

### 3. Lar doce lar...

De bidonville em Camp de l'Abbé Pierre, Noisy le Grand, Gérald Bloncourt, 1954



1. Descreve o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

Esta fotografia mostra as pessoas à janela e a mostrarem felicidade por pensarem que tinham uma vida melhor que em Portugal.

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

A razão pela qual o fotógrafo tirou a fotografia foi para mostrar como as pessoas viviam felizes.

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

Será que as pessoas viviam assim tão felizes?

4. Se tu estivesses lá o que sentirias?

Sentia-me-a triste por viver numa situação destas.

**4. A menina e a sua boneca**  
(Bidonville da região parisiense; Gérald Bloncourt, 1966)



1. Descreve o que se passa nesta fotografia (pessoas, atividades, objetos...).

Esta fotografia mostra uma menina a segurar numa boneca no meio da lama e contente a pensar que vivia melhor que em Portugal.

2. Porque **razões** o fotógrafo tirou esta fotografia?

O fotógrafo tirou a fotografia para mostrar como as crianças pensavam que viviam felizes.

3. Quais as perguntas que gostarias de fazer a esta fotografia (elementos que faltam, que não se percebem...)?

Se as pessoas não ficavam doentes por causa da condições?

4. Se tu estivesses lá o que sentirias?

Sentia-me mal por esta situação estar a acontecer.



B. Com base nas 4 fotografias que acabaste de analisar e em outros conhecimentos que adquiriste sobre este tema **descreve o dia-a-dia dos emigrantes.**

H Para os emigrantes, o dia-a-dia deles era interessante, pois podiam fazer as coisas sem andarem a ser fiscalizados e controlados, trabalhavam às vezes de sol a sol para ganharem mais algum para comer. Mas os emigrantes lá, embora pensem que vivem melhor, vivem pior, porque ~~às vezes~~ sem dinheiro e a viverem em condições miseráveis. Se eles continuassem em Portugal, podiam ter uma vida melhor, embora trabalhassem muito, tinham melhores condições, sendo o seu dia-a-dia melhor que lá.

Nome: \_\_\_\_\_

## ANEXO II

---

Ficha de metacognição



## A LEITURA DE FOTOGRAFIAS e ESCRITA DE UM TEXTO sobre Migrações

Esta ficha pede uma **reflexão** sobre a sua aprendizagem.

Responda com sinceridade, escolhendo as opções que considera mais próximas das suas ideias.

### 1. Assinale com um X aqueles que considera terem sido os objetivos desta tarefa:

- 1.1 Interpretar os elementos da fotografia ☐
- 1.2 Selecionar informação sobre o tema em estudo ☐
- 1.3 Relacionar a da fotografia com o tema em estudo ☐
- 1.4 Perceber as intenções do fotógrafo ☐
- 1.5 Apreciar as fotografias como obra de arte ☐
- 1.6 Outros: \_\_\_\_\_

### 2. Teve dificuldades na interpretação das fotografias: Sim ☐ Não ☐

#### 2.1. Se respondeu SIM, quais foram?

- 2.2 Não consegui relacionar a fotografia com o tema em estudo ☐
- 2.3 Não compreendi as intenções do fotógrafo ☐
- 2.4 A fotografia tinha muitos elementos difíceis ☐
- 2.4.1 Quais? \_\_\_\_\_
- 2.5 Outras dificuldades: \_\_\_\_\_
- 2.6 Das dificuldades que assinalai, pedi ajuda sobre \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ A quem? \_\_\_\_\_

### 3. Teve dificuldades na escrita do texto: Sim ☐ Não ☐

#### 3.1. Se respondeu SIM, quais foram?

- Não organizei as ideias antes de começar a escrever ☐
- Não corriji e melhorei o texto antes de o achar pronto ☐
- Não apresentei os meus pontos de vista ☐
- Outras dificuldades: \_\_\_\_\_

### 4. Outros comentários que queira fazer sobre esta tarefa: \_\_\_\_\_

---

---

---



### **ANEXO III**

---

Notícia de jornal





**Protagonista da fotografia que foi ícone da emigração portuguesa em França regressa ao passado em 2011**

## A menina dos *bidonvilles* confessa-se ao seu fotógrafo

Nos anos 60, o fotógrafo Gérald Bloncourt retratou uma criança nos bairros de lata construídos pelos emigrantes nos arredores de Paris. A imagem haveria de se tornar num ícone, mas o fotógrafo só este ano descobriu a sua identidade. Maria da Conceição Tina cresceu, casou, teve três filhos e tornou-se professora. Este ano foi conhecer Gérald a Paris. E descobriu-se a si própria. **P2**

## Hackers atacam computadores do MAI e revelam dados pessoais de 107 polícias

Pretexto foi a alegada violência policial nos protestos de dia 24 junto ao Parlamento. MAI não comenta

● Um grupo intitulado Lulzsec Portugal terá acedido ilegalmente aos computadores do MAI, copiado e divulgado os dados pessoais de 107 efectivos da PSP de Lisboa. Num texto

resumido, os *hackers* dizem que tal acontece como represália pelos actos de violência que terão sido praticados no dia 24, em frente à AR, no protesto da greve geral. → Portugal, 6

## Meia hora de trabalho adicional: patrões dizem sim, sindicatos recusam

● Não haverá acordo com sindicatos e patronato se o Governo insistir em aumentar o horário de trabalho em meia hora diária: o patronato aceita, mas CGTP e UGT estão irredutíveis. No

debate do OE no Parlamento, foram aprovados cortes graduais nos subsídios de férias e de Natal da função pública e pensionistas entre os 600 e 1100 euros. → Destaque, 4/5

## Alemanha avança com proposta para criar "união de estabilidade"

● A Alemanha avançou ontem propostas para criar o que designa como "união de estabilidade" que consiga resolver a crise do euro de forma permanente. O objectivo é conseguir um

acordo já na cimeira do princípio de Dezembro. Ontem as bolsas estiveram em clara alta, mas o mercado de dívida voltou a penalizar os países em dificuldade. → Economia, 20/21

Mantém-se nos 69%

### Medicamentos para a asma sem cortes nos apoios

● Contrariando o parecer inicial da Autoridade Nacional do Medicamento e Produtos de Saúde (Infarmed), o Ministério da Saúde decidiu manter a comparticipação em 69% dos medicamentos associados para a asma, uma doença que afecta mais de um milhão de portugueses (700 mil com sintomas activos). → Portugal, 8

**SOURCEfire**

DEFENDE AS  
SUAS REDES  
DE TODOS OS  
ATAQUES.

Wardirect



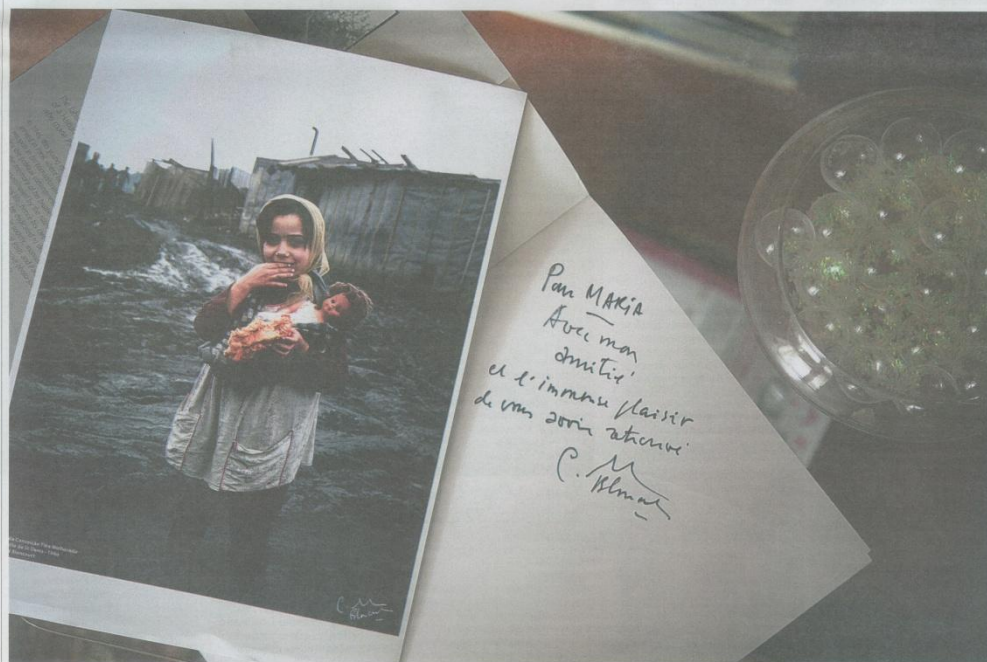
# P2

Público

Thomas Hengelbrock dirige o Coro e o Ensemble Balthasar na Gulbenkian Pág. 8/9



A Pequena Portuguesa dos *bidonvilles* confessa-se ao seu fotógrafo Pág. 4/6



# A menina da fotografia cresceu e chama-se Maria da Conceição Tina

Nos anos 60, Gérald Bloncourt fotografou uma criança portuguesa num *bidonville* em Paris, os bairros de lata construídos pelos emigrantes. A imagem haveria de se tornar num ícone da emigração portuguesa, mas o fotógrafo haitiano só este ano descobriu a sua identidade. Maria da Conceição Tina foi conhecê-lo a Paris e descobriu-se a si própria. *Por Patrícia Carvalho*

## Querido Gérald,

Agora não tenho dúvidas. Aquela criança na fotografia sou eu. Ao princípio custou-me a acreditar. Olhava a imagem, nova para mim (o que parece inacreditável, já que ela até esteve exposta ao lado de outras imagens do Gérald, mais do que uma vez em Portugal, incluindo no Museu Berardo, em Lisboa, há apenas três anos), e revia-me naquele rosto, naquele sorriso. Reconheci a boneca que foi a paixão da minha vida, o espaço lamacento do *bidonville* de St Denis, onde passei dois anos com a minha família, mas tinha dúvidas.

Desde logo, porque não me recordava de alguém me tirar uma fotografia. Sei que só tinha cerca de seis anos naquela altura, mas como é possível que não sobrasse nenhuma memória de um homem como o Gérald, de máquina fotográfica na mão, ali? Só de pensar na impressão que me deixou, quando o vi em Junho, em Paris, parece impossível. É tão alto. Um homem enorme, com umas mãos muito grandes e um olhar tão terno. Foi estranho, sabe, porque, quando o vi, a sensação que tive foi que já o conhecia. O Gérald diz que naquele dia da foto, no *bidonville*, eu fiquei à espera que me fotografasse, sorridente. Se calhar foi por isso que me pareceu tão familiar, em Junho. É claro que nessa altura eu já estava cem por cento certa que aquela criança, que baptizara *Petite Portugaise*, era eu. Foi um percurso que fizemos juntos, recorda-se?

Quando um amigo da minha terra natal, Vila Nova de Foz Côa, me telefonou, em Janeiro, e disse que eu tinha uma foto na Internet, no *bidonville*, lá em St Denis, eu não

queria acreditar. Acho que não lhe cheguei a contar, mas este amigo era filho da dona Isabel que fez a viagem a salto para França comigo, a minha mãe e o meu irmão. Ele disse-me que queria mostrar a uma pessoa como tinha sido a vida de alguns foz-coenses em França, digitou "*bidonville*" no computador, e apareceu aquela fotografia.

Quando me contou, pensei que era impossível, mas ao ver a imagem, lá estava eu. Parecia eu. Era a minha cara, a minha boneca e nas mãos tinha a bola de azeite (filhós) tão típica do Natal português.

Não sabe a quantas pessoas mostrei a imagem, inquirindo: acham que sou eu? Todos me diziam que sim. Incluindo a minha mãe. Mas a fotografia é tão bonita que tive medo que ela dissesse sim só por dizer. Só que não tinha como fugir à verdade e ainda bem que segui o conselho de outro amigo, que me incitou a desfazer as dúvidas, e o contactei. Nunca me vou esquecer como ficou emocionado, quando lhe disse que eu era a menina da fotografia. Nem como trocámos tantas mensagens, verificando datas e lugares, até não restarem quaisquer dúvidas. Até Janeiro, eu era a Maria da Conceição, mãe de três filhos e professora de Português e Francês. De repente, passei a ser a criança na fotografia e não sabe o tanto que isto significou.

Eu não estive muito tempo em França. Foram apenas seis anos, mas é um período que - admito-o - hoje - sempre quis esquecer. Não vale a pena fugir das palavras e o que eu sentia era vergonha. Em Foz Côa e com a minha família, não me importava de falar dos tempos passados no *bidonville* e no pequeno TI que o meu pai haveria de comprar em Aubervilliers, mas

era assunto que eu não discutia fora desse círculo de conforto.

Aqui, em Coimbra, praticamente ninguém sabia. Eu achava que as pessoas não iriam compreender a miséria pela qual eu passara e que o melhor era esconder esse período da minha vida. Já sei, já sei que está a pensar que eu estava errada e hoje concordo consigo.

Ao descobrir a minha imagem, ao descobri-la a si, percebi o quanto entende o seu trabalho como uma forma de denunciar o que está errado. Conheço, finalmente, a forma como viveu intensamente a realidade da emigração portuguesa (e não só) nos anos 60, como sempre defendeu os seus interesses, mostrando as condições em que viviam. Vivíamos. Afinal, também é um emigrante em Paris, que fugiu de uma ditadura no Haiti, não é?

Eu não. Eu queria fugir de tudo o que me lembrasse aquele período. Não via, conscientemente, documentários ou imagens sobre os *bidonvilles*. Mas fiquei diferente depois de Janeiro. Tomei consciência que é preciso falar. É preciso mostrar o que a política da época nos fez passar, sobretudo agora, com a situação política que vivemos. Neste momento, infelizmente, apesar de tudo o que passámos, estamos a voltar ao mesmo. A minha filha do meio, de 24 anos, tem o curso de Enfermagem, mas não consegue arranjar emprego e está a pôr a hipótese de ir para o estrangeiro. Isto é muito triste para mim. Não só pelas saudades que terei dela, mas porque acho que estamos muito mal em termos políticos, quando um país não é capaz de aproveitar os seus jovens licenciados e os obriga a fazer, de novo, o que os seus pais ou avós já fizeram. A partir.

É certo que hoje falamos de uma emigração diferente. Na década de 60, éramos emigrantes com pouca cultura e hoje não é assim. E tudo era feito na clandestinidade.

Nós, conforme lhe disse, fomos a salto, como toda a gente. O meu pai foi primeiro. Não éramos extremamente pobres, tínhamos uma vida razoável, em Foz Côa, mas o meu pai era um homem muito aventureiro e queria uma vida melhor. Ainda tentou ir para Angola, onde tinha família, mas o Salazar não deixou. Era preciso ter uma carta de chamada e foi-lhe recusada. Ele, então, decidiu emigrar. Foi em 1962, um dos primeiros de Foz Côa a emigrar, mas muitos haviam de o seguir. A minha mãe ficou em casa, com dois filhos, eu e o meu irmão mais velho, que hoje ainda vive fora do país, em Espanha. Ela aguentou cerca de dois anos, com as poucas notícias do meu pai e o pouco dinheiro que havia. Depois, decidiu ir ter com ele, sem o avisar. Comunicou apenas à família lá na terra que, apesar de discordar, a ajudou a arranjar o dinheiro para pagar ao passador. Depois, começou a preparar-nos para a partida. Ela insistia que não podíamos contar a ninguém, mas eu não queria ir e dizia-lhe que lá contar a um vizinho, que pertencia à GNR. Foi nessa altura que ela me prometeu uma boneca, assim que chegassemos a França. A boneca da fotografia, está a ver? A minha mãe cumpriu a promessa e comprou-a mal lá chegámos.

Partimos mais ou menos nesta época do ano, no início de Novembro, nós os três, a dona Isabel com um bebé de colo e mais um homem de Foz Côa. Lembro-me perfeitamente de páginas da viagem. Lembro-me da escuridão, porque

viajávamos sobretudo de noite, para não correremos o risco de ser encontrados. Recordo-me do frio e das caminhadas, porque a viagem era feita sobretudo a pé. E ainda hoje tenho uma fobia que associo a essa época. Tenho pavor de ratos. Se vir um ratinho minúsculo, começo a gritar, perco o controlo e subo para cima da primeira coisa que encontro. Sabe porque? Durante o dia éramos escondidos em grutas, buracos, e havia ratazanas até mais não. E, depois, nos *bidonvilles*, era exactamente igual. Ainda para mais, as senhoras no *bidonville* adoravam contar histórias de ratos que subiam pelas camas e ratavam as orelhas às pessoas. Tudo à nossa frente, as crianças.

Da viagem também me recordo de irmos a caminhar nos Pirenéus, no escuro, e de ouvir o grito de um homem que caiu. Os trilhos eram estreitos, nós tínhamos de avançar sempre, ninguém parava, e acho que o homem deve ter morrido, porque caiu por ali abaixo e ninguém parou para o socorrer. Estas são as más memórias, mas também há coisas boas. Tenho paixão por chocolate, adoro-o, quem me quiser ver feliz é oferecer-me chocolate. E, que me recorde, a primeira vez que comi chocolate foi nessa viagem para França. Acho mesmo que a minha família nem conhecia o chocolate antes, mas na viagem era uma das coisas que nos davam para nos alimentar. Ainda hoje consigo sentir o sabor daquele chocolate.

Não sei quanto tempo durou a viagem, mas, quando chegámos a Paris, enfiamos-nos num táxi e largaram-nos num bairro de homens, dizendo que era ali que estava o meu pai. Não era verdade e valei-nos um português que, por estar doente, não tinha ido





Na vida de Marin da Conceição há um antes e um depois de ter sido retratada por Gérald Bioncourt

“Fomos para St Denis e estivemos lá algum tempo, cerca de dois anos, numa barraca. Ainda consigo visualizá-la. Tinha uma divisão pequena à frente, que funcionava como sala e cozinha, e tinha outra atrás onde dormiam os meus pais, de um lado, e eu e o meu irmão, do outro. Era de madeira, revestida com placas. Casa de banho não havia, era uma, exterior, para toda a gente. E tomávamos banho uma vez por semana, numa bacia plástica.

”

trabalhar naquele dia. Ele teve pena de nós e ajudou-nos a chegar à morada certa. O meu pai partilhava um apartamento com vários companheiros, não havia mulheres. Imagine a cara dele quando nos viu. Nessa noite dormimos ali, mas precisávamos de uma alternativa e o meu pai não tinha dinheiro para arrendar uma casa. Naquela altura, recorria-se às pessoas amigas e onde é que elas viviam? Nos vários bidonvilles. Nós fomos para St Denis e estivemos lá algum tempo, cerca de dois anos, numa barraca. Ainda consigo visualizá-la.

Tinha uma divisão pequena à frente, que funcionava como sala e cozinha, e tinha outra atrás onde dormiam os meus pais, de um lado, e eu e o meu irmão, do outro. Era de madeira, revestida com placas. Casa de banho não havia, era uma, exterior, para toda a gente. E tomávamos banho uma vez por semana, numa bacia plástica. A minha mãe aquecia a água no fogão e tomávamos banho ali, naquela cozinha-sala minúscula. Se viesse a minha casa, hoje, o Gérald veria que tenho cinco casas de banho. Acho mesmo que são as divisões mais bonitas da minha casa e não tenho dúvidas que essa minha paixão vem dos dias no bidonville.

Mas, em geral, a sensação que tenho é que nós, as crianças, éramos felizes. Aliás, o Gérald disse-me que do que mais gosta na minha fotografia é de eu parecer uma criança feliz. Eu também acho que era. Os adultos trabalhavam imenso, mas nós ficávamos no bidonville, à guarda de uma senhora que tomava conta de todos. Durante esse tempo, não fui à escola. Só quando nos mudámos para Aubervilliers é que ingressei na escola primária.

E, agora que falo nisso, →

deixe-me contar-lhe algo que ainda hoje me enche os olhos de lágrimas. Quando fui ter consigo a Paris, a 26 de Junho, para que, finalmente, nos pudessemos conhecer, não fui directa a sua casa, recorda-se? Estão a fazer um documentário sobre a sua vida e quiseram entrevistar-me antes de nos vermos. Até filmaram o nosso encontro, minutos depois, como se deve lembrar. Mas, antes, quando me preparava para aquela entrevista num jardim perto de sua casa, eu pensava que seria tudo muito fácil. Acreditava que aquele período estava arrumado na minha cabeça e que não teria qualquer dificuldade em responder às perguntas que me fizessem. Mas a verdade é que foi muito difícil para mim. Foi a primeira vez que tomei consciência do motivo pelo qual, aos 12 anos, disse à minha mãe que queria regressar a Portugal. E vim, ficando a viver com a minha avó até os meus pais regressarem também, cerca de um ano depois.

Durante a entrevista, fez-se luz. Deu-me uma dor de cabeça tão forte, mal conseguia falar, tivemos de interromper a entrevista, antes de eu admitir o que tinha tentado esquecer. Eu tinha uma professora primária muito racista. Tratava-me por "la petite portugaise", mas não com a intenção que o Gérald teve, quando pôs esse nome na minha fotografia. A forma como ela o dizia magoava-me, porque era discriminatória. Eu tentava ultrapassar isso, estudando, sendo boa aluna, mas não conseguia, porque era sempre a "petite portugaise". Só este ano é que me apercebi disto, e foi duro. Foi o facto de o Gérald e a sua fotografia, tirada há tantos anos, terem entrado na minha vida que me levaram a assumir, plenamente e perante toda a gente, esta minha vida de emigrante.

Hoje, acredito que é preciso falar. É preciso falar muito sobre tudo o que passámos. Sei que o Gérald, apesar dos 85 anos, continua a fotografar, continua a denunciar a miséria que existe, sempre que

O fotógrafo Gérald Bloncourt trabalhou muito de perto com a comunidade portuguesa emigrante em França nos anos 50 e 60. Criança em Champigny (1964). Operários na construção da Torre de Montparnasse, em Paris (1964). Família emigrante no bidonville. Estas fotografias constavam da exposição *Por uma vida melhor*, no Museu Coleção Berardo, em 2008



pode. E ainda bem que assim é. Mas deixe que lhe diga - duvido que alguma das pessoas que fotografa se sinta, alguma vez, como eu me senti, quando vi que a minha fotografia estava exposta na sua sala. Como eu me senti quando, naquele dia em que o visitei e em que demos um abraço tão forte, o Gérald me disse que eu sempre tinha feito parte da vida da sua família, que os tinha acompanhado sempre, eternizada naquela imagem, pendurada na sua sala, que quis divulgar a preto e branco, mas que era originalmente a cores, como as cópias que me deu.

Eu sou a *petite portugaise* dos bidonvilles miseráveis de Paris. Mas sou também a Maria da Conceição, tenho 52 anos, um marido que continua a gostar muito de mim, apesar de tantos anos de casamento, três filhos maravilhosos e, agora, estou a ir atrás de um sonho antigo.

Fui professora quase durante 30 anos, mas desde Agosto que já não sou. Adorava dar aulas, adorava estar na sala de aulas com os meus alunos, mas detestava a papelada toda em que o ensino actual está mergulhado. Por isso, arrisquei, e estou a dedicar-me ao artesanato e à pintura, sonhos antigos que me acompanharam sempre. Só não fui para Belas-Artes porque, naquela altura, só havia escolas no Porto e em Lisboa e era impensável para a minha família eu ir sozinha para uma dessas cidades. Acabei em Coimbra, a estudar línguas, porque era aí que tinha um tio um pouco mais velho. Não me arrependo, mas agora acho que tudo se conjugou para ir atrás deste sonho antigo. Quero abrir uma loja de flores e artesanato. Vamos ver. Quero encontrar o Gérald de novo, surpreendê-lo. Espero que isso possa acontecer em breve. Por enquanto, quero que saiba que a sua *petite portugaise* já não tem vergonha do seu passado e é uma mulher feliz. Até breve.

Este trabalho foi escrito a partir de conversas com Maria da Conceição e o fotógrafo Gérald Bloncourt



